



2

jaargang 27 maart 2010 nummer

# Advies & Educatie

Uaktijdschrift voor onderwijsadviseurs, schoolleiders en intern adviseurs

Thema: Opbrengstgericht werken

**Sdu** UITGEVERS

 **EDventure**  
keurmerkonderwijsadvies.nl

**Jaargang 27, nummer 2, maart 2010**  
**Verschijnt 6 keer per jaar**

Vaktijdschrift *Advies&Educatie* is een voortzetting van School&Begeleiding.

*Advies&Educatie* is het onafhankelijke vakblad van Sdu Uitgevers voor en door professionals op het gebied van onderwijsadvies en is bedoeld voor onderwijsadviseurs, schoolleiders en intern adviseurs.

*Advies&Educatie* biedt in de eerste plaats verdiepende artikelen, maar biedt daarnaast praktische informatie en achtergrondartikelen over het vak van onderwijsadviseur en over 'good practices' op het gebied van onderwijsvernieuwing en -verbetering.

EDventure, vereniging van onderwijsadviesbureaus werkt bij de uitgave van *Advies&Educatie* samen met Sdu Uitgevers.

#### **Redactieadres:**

Sdu Uitgevers  
t.a.v. redactie Advies&Educatie, kamer 24.033  
Postbus 20025  
2500 EA Den Haag  
telefoon (070) 378 05 42  
onderwijs@sdu.nl

#### **Hoofdredacteur:**

Ruud Gorter (lector Educatieve dienstverlening,  
Hogeschool INHolland)

#### **Redactie:**

Peter Briedé (kennismanager HCO)  
Dolf Janson (senior consultant APS)  
Elise Luiten (adviseur Docenttalent)  
Jan Saveyn (adviseur-coördinator PBDKO)

#### **Vaste medewerkers:**

Simone Doolaard (wetenschapscorrespondent)  
Peter van Duijvenboden (column)

#### **Bureau redacteur Sdu:**

Jacqueline Sluimer

#### **Uitgever:**

Roel Langelaar

#### **Vormgeving:**

FIZZ reclame + communicatie, Meppel

#### **Drukwerk:**

Ten Brink, Meppel

#### **Abonnementen**

Een jaarabonnement kost € 74,00 (excl. btw) voor EDventureleden en € 92,50 (excl. btw) voor niet-leden. Losse nummers zijn € 17,00 (excl. btw). Een abonnement kan op elke moment ingaan en heeft een looptijd van een jaar. Het abonnement wordt automatisch verlengd, tenzij twee maanden voor afloop van de abonnementsperiode schriftelijk wordt opgezegd.

#### **Abonnementenadministratie**

Sdu Klantenservice  
Postbus 20014  
2500 EA Den Haag  
www.sdu.nl/service

#### **Advertenties**

Recent bv, Ray Aronds,  
Postbus 17229, 1001 JE Amsterdam  
Tel: 020-330 89 98  
E-mail: ray@recent.nl

#### **Kopijdata (onderwijs@sdu.nl)**

Nr. 3: Gedragsproblemen, jeugdhulpverlening 8-4-2010  
Nr. 4: Lezen/rekenen Protocollen ERWB, methodes: 1-7-2010  
Nr. 5: Praktijkgericht onderzoek: 26-8-2010  
Nr. 6: Professionaliseren van mensen: 21-10-2010

Auteursrecht voorbehouden.

© Sdu Uitgevers

© EDventure

ISSN 1876-2042



# 4

## Opbrengstgericht werken: 'Iedereen kan het leren' Interview met Roger Meijer, auteur van *Opbrengstgericht werken doe je zo!*

*Advies & Educatie* sprak met Roger Meijer, auteur van het boek *Opbrengstgericht werken doe je zo!* en programmaleider Passend Onderwijs bij E&S Advies. Hij speelde een cruciale rol om het gedachtegoed van Michael Fullan voor Nederland te 'hertalen'. "Iedereen kan leren opbrengstgericht te werken, en je kunt hele kleine stappen zetten waarvan je meteen kunt constateren dat die effectief zijn."

## 11 De opbrengst, dat ben ik.... Opbrengstgericht werken in vernieuwingsonderwijs

In vernieuwend onderwijs wordt 'opbrengst' breder gezien dan alleen cognitieve vaardigheden en toetsuitslagen. Maar kun je dan wel opbrengstgericht werken? Uit gezamenlijk onderzoek van diverse vernieuwingscholen blijkt dat het noodzakelijk is bij de opbrengstdiscussie drie vragen te beantwoorden: 1. Over welke opbrengst wil je verantwoording afleggen? 2. Hoe wil je verantwoording afleggen? 3. Aan wie en wanneer ga je verantwoording afleggen?

en verder ...

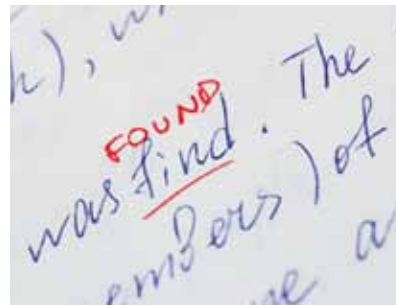
07 Column

08 Sturen op resultaat met 'opbrengstgericht schoolleiderschap'

14 De onderzoekende leraar

17 Hoe was je schoolrapport?

## 20 Alleen een krul is niet genoeg. Feedback is een werkzaam bestandsdeel van opbrengst- gericht werken



Feedback help leerlingen een beter beeld te krijgen van de leerdoelen en van de eigen prestatie en manier van werken. Van welke feedback leer je het meest?

22 De Keuze: boek

23 De Keuze: congressladder

24 De Keuze: websites

## Redactioneel

Voor u ligt de opbrengst van de redactie: een nieuw nummer waarin de brug geslagen wordt tussen wetenschap en praktijk. Daar gaat het om in de onderwijsadvisering, of je nu als intern begeleider, inspirerend schoolleider of extern adviseur werkzaam bent; steeds gaat het om de vraag wat weten we uit de wetenschap wat werkt en hoe kunnen we dat in de praktijk zo goed mogelijk toepassen. Er is veel onderzoek gedaan naar wat werkt, maar doen we er dan ook wat mee of vinden we het wiel toch liever zelf uit? Onderwijs is te duur om ons dat laatste te kunnen veroorloven.

Het is één van de boodschappen die doorklinken in dit themanummer over opbrengstgericht werken. Gangmaker is voor het nummer is het interview met Roger Meijer. Hij schreef in opdracht van de PO-Raad "Opbrengstgericht werken doe je zo!"; het ligt in de leraarskamers van alle Nederlandse scholen. Reden genoeg om het er met hem over de uitgangspunten te hebben. Het artikel van Marita van Dam – Vreugdenhil verdiept de geschiedenis van het opbrengstgericht werken, waarbij de vensters op het overheidsbeleid uitkijken. Haar bijdrage focust vooral op de rol van de schoolleider. Onze columnist Peter van Duijvenboden zou er misschien van zeggen: "Met de kennis van nu had Nederland het toen anders gedaan". Een andere kijk op hetgeen we onder

opbrengsten moeten verstaan biedt het artikel van Annemieke Zwart en Jeldau Bollema. Ze stellen ons drie indringende vragen en komen tot de conclusie dat opbrengsten in het onderwijs samengaan met degene die ze moet bereiken. Jeroen Onstenk benadrukt ook de persoonlijke betekenis van de professional door aan de onderzoekende houding van de leraar aandacht te besteden. Marleen Duerloo licht een ander element uit het opbrengstgericht werken: hoe toetsen kunnen helpen om onderwijskwaliteit te analyseren. En daarbij mag het niet blijven, is de constatering van onze wetenschapsrespondent, Simone Doolaard; zij benadrukt het belang van feedback geven. De gebruikelijke boekbespreking, congressladder en het overzicht van sites sluiten deze productie af. De redactie gaat ervan uit dat wat u leest zal doorwerken in de praktijk. Geeft u ons dan ook de feedback?



Ruud Gorter, hoofdredacteur



# Opbrengstgericht werken: 'Iedereen kan het leren'

Interview met Roger Meijer, auteur van *Opbrengstgericht werken doe je zo!*

Door Ruud Gorter

Er zullen weinig mensen in het onderwijs zijn die nog niet gehoord hebben van het boek *Opbrengstgericht werken doe je zo!* van de PO-raad. Hierin zijn voorbeelden bijeengebracht van negen scholen die Opbrengstgericht werken succesvol hebben ingevoerd. Directeuren, intern begeleiders, leerkrachten, bestuurders, leerlingen en ouders komen in deze portretten aan het woord over hun ervaringen. Het verscheen in een oplage van 21.000 exemplaren en is inmiddels onder scholen en ondersteuningsinstellingen verspreid.

*Aduies & Educatie* sprak met Roger Meijer, auteur van het boek en programmaleider Passend Onderwijs bij E & S Aduies. Hij speelde een cruciale rol om het gedachtegoed van Michael Fullan voor Nederland te 'hertalen'. "Iedereen kan leren opbrengstgericht te werken, en je kunt hele kleine stappen zetten waarvan je meteen kunt constateren dat die effectief zijn."

**Zestig jaar geleden brachten onderwijsinspecteurs in het Noorden van het land al de gebrekkigheid van leeropbrengsten onder de aandacht. Decennia lang is het opbrengstgericht werken niet goed van de grond gekomen. Wat is er gebeurd dat dit nu zo aanslaat?**

Meijer: "Nederland is vier jaar geleden wakker geschud door de inspectie en internationale rapporten. De dalende prestaties op

het gebied van de basisvaardigheden, dus vooral rekenen en lezen, leidden tot ongerustheid. Scholen schrokken ervan. Die ongerustheid is door het kabinet vertaald in de kwaliteitsagenda en daarna is ook een nieuwe visie op governance ontstaan: scholen blijven autonoom, maar de overheid blijft verantwoordelijk voor het bepalen van de richting en



Roger Meijer

het stellen van de gewenste opbrengsten en biedt scholen ondersteuning om die op hun eigen wijze te bereiken. De overheid zit nu dus dichterbij dan de afgelopen jaren op het monitoren en stimuleren van de kwaliteit. Ook een organisatie als de PO-raad heeft het kwaliteitsbeleid als focus. Het is opvallend dat voor dit beleid een groot draagvlak is ontstaan. Dat komt vooral door het feit dat veel scholen nu al het succes zien van de maatregelen die getroffen zijn op het gebied van taal en rekenen. Dat werkt aanstekelijk: ik ben ervan overtuigd dat alle scholen zich willen inzetten om kinderen nog beter te leren lezen en rekenen dan zij al deden. Eén ding is zeker: alle scholen die ik spreek zijn ervan doordrongen dat de basisvaardigheden alleen maar op school goed kunnen worden aangeleerd. Een vak als techniek kan later in het curriculum worden aangeboden".

## Blok 1: De evaluatieve cyclus

Uit onderzoek blijkt dat door opbrengstgericht werken leerprestaties van leerlingen stijgen en dat de effectiviteit van het onderwijs verbetert. De kern is dat betrokkenen - scholen, leerkrachten, leerlingen - zich in hun taakuitvoering laten sturen door uitkomsten van metingen. Zij organiseren systematisch feedback over de kwaliteit van het onderwijs. Het proces kenmerkt zich door een cyclus van opeenvolgende stappen:

- Stellen van (eigen) doelen ten aanzien van de leerprestaties;
- Specifiek inrichten van het onderwijsprogramma en -proces;
- Meten van de opbrengsten;
- Analyseren van de gegevens;
- Bijstellen van de instructie, het programma en (soms) de doelen.

Deze cyclus is in meer of mindere mate in de hele keten van onderwijsprofessionals (van leerkracht tot bestuurder) terug te vinden. De scholen die in de uitgave *Opbrengstgericht werken doe je zo!* zijn beschreven werken allemaal volgens deze cyclus.

## Blok 2: Wat werkt volgens Michael Fullan

Op basis van de ideeën van de Canadese socioloog Michael Fullan zijn in Engeland, Ontario, Singapore en Zuid-Australië succesvolle grootschalige onderwijsveranderingen doorgevoerd, waarbij de leerprestaties van leerlingen sterk omhoog zijn gegaan. In zijn publicaties beschrijft hij wat werkt.

**Zorg dat de basis op orde is.** Leg de lat voor de basisvakken hoog en maak het gat voor leerlingen die hier moeite mee hebben overbrugbaar. Als de basisvakken niet op orde zijn, is er onvoldoende fundament voor alle andere vakken.

**Focus op resultaat.** Het gaat om het verhogen van de leeropbrengsten. Teamactiviteiten dienen hierop gericht te zijn; wat gaat goed, wat lukt ons (nog) niet, wat gaan we anders doen en hoe meten we de gewenste vooruitgang.

**Wat werkt, werkt.** Er is al heel veel bekend over wat echt werkt in het onderwijs. Vind daarom niet steeds opnieuw het wiel uit en ga niet freewheelen. Voer consequent en consistent uit wat echt werkt.

**Schep een onderzoekende en lerende cultuur.** Veel kunnen we al oplossen, voor een aantal zaken bestaat geen standaardaanpak. Onderzoek met elkaar hoe je je praktisch kunt verbeteren en deel dat met anderen. Zo ontstaat de reflectieve praktijk waar onderwijsprofessionals hun vak samen verbeteren.

**Vergroot de verbeter- en verandercapaciteit in en om scholen.** Laat alles wat kan bijdragen aan de focus ook daadwerkelijk bijdragen.

**Het gaat niet om schoolleiderschap maar om gedeeld leiderschap in scholen.** De schoolleider is een onderwijskundig leider, die aan de ene kant eisen stelt, maar aan de andere kant ondersteuning biedt. De school heeft een open samenwerkingscultuur, waar iedereen zich verantwoordelijk voelt en op zijn tijd het voortouw neemt.

**Actie op alle lagen.** Het gaat niet alleen om de leraar in de klas, ook het middenmanagement, de leiding, het bestuur, de onderwijsinfrastructuur en de beleidsmakers hebben hun steentje bij te dragen.

**Een adviseur staat veelal model voor zijn klant. U werkt bij een adviesbureau. Wat betekent het principe opbrengstgericht werken voor uw onderneming en voor uzelf als adviseur?**

"Twee jaar geleden zijn de bureaus E&S en de Onderwijs Service Groep (OSG) gaan samenwerken en zijn we een programma gaan opzetten dat we 'Kwaliteit in beweging' hebben genoemd. OSG beschikte over een enorm databestand van scholen. Op basis daarvan hebben we voor klanten een model opgesteld. Daarin



staat de evaluatieve cyclus centraal (zie blok I), gezien vanuit een bedrijfsmatige hoek. Daarbij was steeds de vraag: hoe stuur je op een goed bedrijfsresultaat? Dus analyseer je databestand, leid daaruit beleidsdoelen af, plan je activiteiten en stel je een begroting op. Zorg ervoor dat resultaten worden geborgd en verantwoord. Dat zijn we gaan combineren met het principe van duurzame verandering en organisatieontwikkeling. We gingen bij Michael Fullan in de leer. Je leert dan dat er veel voorwaarden zijn waaronder opbrengstgericht werken in scholen goed van de grond komt: gedeeld leiderschap, alle processen op orde, een goede klassenorganisatie, de focus op basisvaardigheden (zie blok II). Die hele aanpak pasten we ook op onszelf toe. Op het niveau van het bedrijf hebben we ons laten certificeren, hebben CEDEO ingeschakeld om klanttevredenheid te kunnen meten en gebruiken Investors in People. Daardoor krijg je als bedrijf alle processen op orde. Op het niveau van de individuele adviseur zorg je ervoor dat je gereedschapskist vol zit met instrumenten waarvan aangetoond is dat die werken. Elke adviseur moet daarom een training volgen waarin wordt geleerd hoe je zelf op je eigen resultaten in het werken met klanten kunt sturen. "

## “Een school is geen experimenteel speeltuintje.”

**U schreef negen schoolportretten over opbrengstgericht werken en uw conclusie was: opbrengstgericht werken kunnen ze allemaal. Toch zegt u ook: bij leraren, bij intern begeleiders. Bij schoolleiders en bestuurders leven nog weinig beelden over opbrengstgericht werken. Dat verhindert dat leerkrachten er morgen mee aan de slag gaan. Hoe kun je die twee uitspraken nu met elkaar rijmen?**

"Dat moet je macro zien. Vanuit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs naar sterke scholen blijkt dat tien procent van de scholen in het primair onderwijs in Nederland opbrengstgericht kan werken. Dat wil zeggen dat men alle stappen van de evaluatieve cyclus op een duurzame wijze kan toepassen. 90% van de scholen heeft nog moeite met de beeldvorming van opbrengstgericht werken. Dat wil niet zeggen dat deze niets aan de evaluatieve cyclus doen, maar wel dat ze stappen daaruit fragmentarisch en niet duurzaam toepassen. De boodschap die de negen portretten uitstralen is: iedereen kan het leren en je kunt hele kleine stappen zetten

waarvan je meteen kunt constateren dat die effectief zijn. De portretten zijn dan ook geen blauwdruk maar bieden verhalen over het leven van scholen die goede prestaties leveren. Die maken laagdrempelig inzichtelijk hoe die negen scholen opbrengstgericht werken met succes aanpakken. Het is een verzameling tips en ideeën die je meteen kunt toepassen. Omdat er een grote variëteit aan scholen in ons land is, heb ik scholen geportretteerd die vanuit verschillende opvattingen aan de slag zijn gegaan. De scholen die er nog moeite mee hebben kunnen van de andere leren hoe je vanuit een analyse van data (gegevens van tests, leerlingvolgsystemen e.d.) kunt komen tot het stellen van heldere doelen en die op maat te maken voor je eigen school. AVI 9 in groep 5? Prima, maar dan moet je ook de consequentie trekken en de doelen stellen voor de periode van het leesonderwijs daarna. "

**Alle portretten zijn betrekkelijk zorgeloos. Toch is er wel wat kritiek. Zo wordt wel eens gesteld dat we door het opbrengstgericht werken meedoen aan 'intensieve menshouderij': we stoppen de leraar als professional in het keurslijf van meten, sturen, afrekenen en de schoolleiding zit er met de neus bovenop.**

"Laat ik met een voorbeeld beginnen. Op een Jenaplanschool vertelde men mij dat er aanvankelijk veel weerstanden waren tegen opbrengstgericht werken. In een Jenaplanschool wordt het meten van prestaties en het gebruiken van louter data over de basisvakken een beetje als vloeken in de kerk beschouwd. Toch was men in staat om ook data die men zelf had verzameld, onder andere over het welbevinden van kinderen, te vertalen in concrete doelen en maatregelen. Er was forse kritiek van de leraren, maar omdat men in staat was om er met elkaar lessen uit te trekken, er goed over heeft gecommuniceerd en op korte termijn de resultaten zichtbaar waren, verstomde de kritiek. Er werd niet meer gesproken over "het gevaar dat je kinderen in hokjes" plaatst.

In plaats daarvan ontstond beroepstrots. Men heeft gezien dat het lukt om zelf leerdoelen te stellen die alle leerlingen blijven uitdagen het beste uit zichzelf te halen. Zo staan alle scholen voor iets gemeenschappelijks en voor iets eigens. Dat eigens is het schoolconcept. Daarmee laat je zien dat het mogelijk is om opbrengstgericht te werken dat geïnspireerd is door die verschillende visies. Je wordt als leraar toch ook helemaal bevestigd in je professioneel handelen als je ziet dat kinderen door de maatregelen die je zelf als school hebt bedacht sprongen vooruit gaan. Dat geldt ook voor de schoolleider die richting moet geven, het leiderschap met anderen deelt, ruimte schept, maar ook beperkingen oplegt."

#### **Beperkingen opleggen?**

"Ja, een school is geen experimenteel speeltuintje. Veel leraren zijn nog geneigd te denken en te zeggen: Dit is mijn ding". Daarop moet een leidinggevende sturen. Een schoolleider zorgt ervoor dat niet opnieuw het wiel wordt uitgevonden, maar dat de school gebruik maakt van de kennis over wat werkt. Dat moet minstens 50% uitmaken van wat scholen doen. Niet alleen wat methoden en programma's betreft, maar dat principe geldt ook voor de klassenorganisatie. Bijvoorbeeld: vaste looproutes voor de leerlingen naar hun werkkastje, want we weten dat dit zo weinig mogelijk ten koste gaat van waardevolle instructietijd. Als je nog niet zeker bent van de effectiviteit van een aanpak, dan moet je er voor zorgen dat mensen samenwerken om zorgvuldig vast te kunnen stellen of die aanpak wel werkt."

#### **Hebben scholen dan voldoende expertise om zelf de werking van een aanpak vast te kunnen stellen?**

"Als dat niet zo is, kunnen ze juist daarbij externe hulp inroepen. Bijvoorbeeld van een lerarenopleiding, van een adviesbureau, van een universiteit of lectoraat. Er zijn veel adviesbureaus die inspelen op deze behoefte. Ook adviesbureaus deden vaak hun eigen ding. Sommigen hebben even een stapje terug gedaan en zijn nagegaan of de principes van opbrengstgericht werken daarmee niet op gespannen voet stonden. Dat levert in veel gevallen een verbeterd product op. Het is ook mogelijk dat scholen die een nieuwe aanpak willen testen, meedoen aan een diepteproject en samen met onderzoekers nagaan of de aanpak die zij veelbelovend vinden ook echt werkt."

### **Blok 3: Wat werkt volgens Robert Marzano**

**Leerling: kennis van de thuissituatie, wat de leerling al weet (achtergrondkennis) en motivatie.**

**School: uitdagend en haalbaar programma, heldere doelen, effectieve feedback, betrokkenheid van ouders en omgeving, veilig klimaat, collegialiteit en professionaliteit.**

**Leraar: sturen op en herontwerpen van programma, pedagogisch handelen en klassenmanagement, didactische aanpak.**

#### **In de portretgalerij heb ik de rol van de onderwijsadviseur niet herkend. Is die ondersteuning belangrijk?**

"Aan de rol van de externe ondersteuner is inderdaad geen expliciete aandacht besteed, al kwamen in mijn gesprekken met scholen organisaties als de LPC, adviesbureaus (schoolbegeleidingsdiensten) en nascholingsinstellingen wel voorbij. Ik ken die branche zelf ook goed en wat mij dan opvalt is dat de gereedschapskist van adviseurs er soms weinig aantrekkelijk uit ziet...."

#### **Films, tips om successen te vieren, meer digitale communicatie?**

"Absoluut, maar dat staat wel een beetje haaks op hoe we over onderwijs denken, als een academische business. Het boekje met schoolportretten ziet er daarom bewust glossy uit met verhalen, columns en concrete tips. Dat is een goede werkende manier om naar scholen te luisteren en te kijken en die waarnemingen terug te geven. Scholen kunnen zoveel meer van elkaar leren en ondersteuners zouden daar meer en meer op kunnen inzetten. Onderwijs is een lastige doelgroep. We leren de kinderen wel lezen, maar lezen is moeilijk te organiseren voor de leerkrachten zelf! En als de leraar iets te lezen krijgt is dat soms buitengewoon ingewikkeld en saai. Er is zoveel expertise in scholen, bijvoorbeeld bij intern begeleiders en bij het speciaal onderwijs, dat we die veel meer naar boven moeten halen en die op een aantrekkelijke, boeiende en betrouwbare manier onder de aandacht van de beroepsgroep kunnen brengen. Op basis van wat leraren belangrijk vinden kunnen we dan ons instrumentarium herontwerpen en bijstellen. Aansluiten bij het dagelijks leven van het onderwijs vergt dus ook innovatie van de producten en diensten van de advieswereld."

Voor gratis downloaden van de uitgave *Opbrengstgericht werken doe je zo!*: <http://schoolaanzet.nl/kwaliteitsagenda/conferentie2009/schoolportrettenogw>

## Een opbrengstgericht gesprek

*'Met de kennis van nu had ik het toen anders gedaan,' hoorde ik onlangs iemand herhaaldelijk zeggen. Zo is het maar net.*

*Als onwetende onbenul ben ik ooit voor de klas begonnen. Met de kennis van nu, vanuit het perspectief van 2010, was ik als startend meestertje een echte nono. "Akte van bekwaamheid voor volledig bevoegd onderwijzer" stond er op mijn diploma. Ja, ja, maar wat is het waard in het licht van 27 jaar voortschrijdend onderwijsinzicht? Nul komma niks. Papier voor onderin de kattenbak. Bij wijze van spreke dan, want ik heb geen kat.*

*Maar ik ben er nog niet. Met de huidige AOW-afspraken en de desastreuze die nog zullen volgen zit ik nog zeker eenzelfde tijd in het onderwijs vast. Hopelijk in goede gezondheid neem ik op mijn 75ste afscheid. Mijn speech voor de collega's zal gaan over de betrekkelijkheid van onderwijsactualiteit. De openingszin zal luiden: 'Met de kennis van nu had ik het toen anders gedaan.'*

*Zo op het einde van het eerste decennium van de 21ste eeuw was het daar opeens, het begrippenapparaat van het opbrengstgericht werken. Natuurlijk, de echte insiders bedienden zich al jaren van termen als leeropbrengsten, professionele dialoog en evaluatieve cyclus. De kwaliteitsagenda primair onderwijs getiteld "Scholen voor morgen" van oud-staatssecretaris Dijkema bracht de ontwikkelingen pas echt op gang. Ik weet nog goed wie het jargon in mijn kring introduceerde en waar hij dat deed. Het was de immer bevlogen collega J die er met mij over sprak aan de bar van*

*een leuk hotelletje op Kaageiland.*

*'Peter,' zei hij, 'wij staan hier aan het begin van een nieuw onderwijstijdperk.' Ik staarde stoïcijns in mijn verschaalde bier. 'Serieus,' hield J aan, 'het gaat nu écht gebeuren. Het heeft alles te maken met de zorgplicht die basisscholen hebben in 2012. We moeten veel meer gaan denken vanuit onderwijsbehoeften en pedagogisch optimisme. Onderwijs is zorg, onderwijs is pas goed onderwijs als het passend is. En natuurlijk evidence-based.'*

*Vertwijfeld nam ik een slok. 'Hebben we dat niet al eens eerder gehoord, J? Is het geen oude wijn in nieuwe zakken?' Heftig schudde J het hoofd. 'Het is gebaseerd op de laatste wetenschappelijke inzichten! Waarom toch die scepsis, Peter?' En ik herhaalde maar weer eens het adagium dat steeds vaker in mijn hoofd zeurde: 'Met de kennis van nu had ik het toen anders gedaan.'*

*Op het gezicht van J brak een brede glimlach door. Hij doorzag mijn beetje verzuurde Beter-Onderwijs-Nederland-mentaliteit. 'Je ziet het in onjuist perspectief. Dit is de kennis van straks. En die gaan we nu al toepassen. Want met die kennis van straks kun je het nu al anders doen.'*

*Het was voor mij een eye-opener. Onder het genot van nog enkele glaasjes bier boomden we door over vakinhoudelijke werkprocessen, klassenmanagement, instructiemodellen en strategische en operationele effecten. Zelden zo'n opbrengstgericht gesprek gehad.*

*Peter van Duijvenboden, opleidingsdocent*





# Sturen op resultaat met 'opbrengstgericht schoolleiderschap'

## Welke opbrengst streeft de overheid na en wat zijn de gevolgen in de praktijk?

Door drs. Marita van Dam-Ureugdenhil MSc,  
adviseur schoolontwikkeling HCO

Sinds 2008 richt het onderwijsbeleid zich op opbrengstgericht werken en opbrengstgericht leiderschap in het onderwijs. Dit beleid heeft een herkenbare voorgeschiedenis en een duidelijk doel. In dit artikel analyseren we de herkomst van dit beleid en gaan na welke opbrengst hiermee wordt nagestreefd. Ten slotte zetten we de consequenties van deze uitgangspunten voor de praktijk van het onderwijs voor u op een rij.

De termen opbrengstgericht schoolleiderschap en opbrengstgericht werken lijken uit de lucht te zijn gevallen: is dit een nieuwe manier van het ministerie van OCW om grip te krijgen op de resultaten van het onderwijs? De praktijk van het Nederlandse onderwijs lijkt daarvan niet zoveel te merken: vele pogingen van de overheid om het onderwijs te besturen en inhoud te geven, zijn gestaakt of slechts ten dele ingevoerd.

### Deregulering, autonomievergroting en bestuurlijke schaalvergroting

Toch is er wel een lijn in te vinden in het beleid van de overheid de afgelopen 25 jaar: veel beslissingen stonden namelijk in het teken van het beleid van deregulering, autonomievergroting en bestuurlijke schaalvergroting. De overheid wilde daarmee enerzijds de verantwoordelijkheden voor het bereiken van kwaliteit in het onderwijs bij het veld zelf leggen en anderzijds een 'overheid op afstand' zijn met een toezichthoudende rol op resultaat. De mate waarin dat gelukt is, blijkt van invloed op het succes of falen van het huidige beleid voor opbrengstgericht werken en schoolleiderschap.

### Commissie Dijsselbloem

Het onderwijsbeleid van de afgelopen 25 jaar heeft effect gehad op de organisatie én inhoud van onderwijs. Want, naast de bestuurlijke vernieuwingen kregen scholen in deze jaren ook te maken met diverse inhoudelijke veranderingen. De Commissie Dijsselbloem heeft in 2008 onderzoek gedaan naar de effecten van deze onderwijsinhoudelijke veranderingen in met name het voortgezet onderwijs en is tot de conclusie gekomen dat de overheid haar kerntaak, het zeker stellen van deugdelijk onderwijs, de afgelopen jaren ernstig heeft verwaarloosd. De commissie Dijsselbloem deed daarom de aanbeveling een duidelijker onderscheid te maken tussen het WAT en het HOE. De overheid is verantwoordelijk voor het WAT (de onderwijsinhoud) en stuurt

daarop door het vaststellen van het kerncurriculum en examen-eisen en het organiseren van toezicht op de toepassing daarvan. De scholen gaan nadrukkelijk over het HOE, dat wil zeggen de inrichting van het onderwijs, het pedagogisch-didactisch klimaat. De commissie formuleerde het zo: *Overheid en onderwijs moeten de onderlinge verhouding verbeteren door erkenning van elkaars verantwoordelijkheden. De politiek moet zelfbeheersing tonen en focus aanbrengen in het beleid.*

### Recente ontwikkelingen: wetgeving en adviezen

Het beleid van deregulering, autonomievergroting en bestuurlijke schaalvergroting is inmiddels een feit: vele ideeën en voornemens uit de jaren '80 en '90 zijn geëffectueerd. In het funderend onderwijs is de lumpsum-financiering ingevoerd, de arbeidsvoorwaarden zijn gedecentraliseerd, net als het personeelsbeleid. Er is een nieuwe *Wet Medezeggenschap op scholen*, die de verantwoordelijkheden van belanghebbenden beter behartigt; het wetsontwerp *Goed onderwijs en goed bestuur* regelt de nieuwe bestuurlijke inrichting van het onderwijs volgens het governance-principe. De Inspectie is gestart met proportioneel toezicht en houdt daarbij ook toezicht op de eindverantwoordelijken: het bevoegd gezag. En tot slot: in de *Kwaliteitsagenda's* voor PO en VO wordt een eerste begin gemaakt met de toepassing van het WAT- en HOE-principe om een kwaliteitsimpuls te geven aan het onderwijs. Het rapport van de commissie Meijerink over referentieniveaus taal/lezen en rekenen in het funderend onderwijs is daar een eerste resultante van.

### De focus: taal/lezen en rekenen

De scheiding tussen WAT en HOE geeft opnieuw richting aan de besturing van het onderwijs: de overheid houdt toezicht op het resultaat door te definiëren WAT het onderwijs dient op te leveren, de leeropbrengsten. De autonome schoolbesturen zijn vrij in HOE zij dat resultaat willen bereiken, de inrichting van het onderwijs. Dat het





onderwijs resultaatgericht dient te zijn, staat daarbij als een paal boven water. Dit wordt mede ingegeven door de internationale vergelijkingen van het Nederlandse onderwijs met prestaties van andere landen en door de maatschappelijke discussie over de waarde van het onderwijs voor de Nederlandse samenleving. De nadruk vanuit de overheid – en daardoor ook bij de scholen – is in deze setting komen te liggen op de opbrengsten van de basisvakken: taal/lezen en rekenen. De opbrengsten van deze vakken staan ook centraal in de inrichting van het onderwijs. Schoolleiders sturen hier op resultaat: ervoor zorgen dat er *opbrengstgericht* wordt gewerkt aan deze vakken. Wat houdt dat in?

### Visie van overheid

Volgens het rapport van de Onderwijsraad, *Partners in onderwijs-opbrengst* (2008) is de definitie van opbrengsten: 'de realisering van datgene wat in kerndoelen, standaarden en examenprogramma's is omschreven, zowel in cognitieve zin als wat betreft de ontwikkeling

**Voorheen konden scholen een eigen invulling geven aan het curriculum; nu wordt bepaald dat taal/lezen en rekenen de focus moet zijn**

van sociale vaardigheden'. Opbrengstgerichtheid is daarbij een kenmerk van een school waarin concrete doelstellingen voor leerlingen op basis van de leerlingenpopulatie geformuleerd worden en waarin alle betrokken partijen er gericht aan werken de gestelde doelen te bereiken.

Opbrengstgericht werken kan verschillend worden uitgelegd. Volgens de Onderwijsraad is het: '*bewust, systematisch en cyclisch werken aan het streven naar maximale opbrengsten. Bij opbrengsten gaat het om: cognitieve resultaten leerlingen, sociaal-emotionele resultaten en tevredenheid van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs*'. Volgens voormalig staatssecretaris Dijkema gaat het bij opbrengstgericht werken vooral om het stimuleren van een beter gebruik van de gegevens uit het leerlingvolgsysteem door leraren. De Inspectie verstaat eronder dat scholen opbrengsten analyseren en evalueren, zoals prestaties van leerlingen in de basisvakken of het wel of niet halen van een diploma. Ook de kwaliteit van het onderwijs zelf dat tot die opbrengsten heeft geleid, moet daarbij worden betrokken. De analyses betreffen het individuele niveau van de leerling, het niveau van de groepen in de school en het niveau van de school als geheel. Op basis van analyses kunnen scholen doelen stellen, verbeteringen realiseren en opnieuw evalueren. Die cyclus vereist zowel een goede leerlingenzorg als een goede kwaliteitszorg. Al deze definities hebben gemeen dat het gaat om het behalen van vooraf vastgestelde opbrengsten die realistisch zijn voor de leerlingpopulatie van de school. Dat betekent dat efficiëntie en effectiviteit van het onderwijs maximaal moeten zijn: hoe doe je de dingen goed en hoe doe je de goede dingen? Dat is niet alleen de verantwoordelijkheid van de schoolleider: in de keten van bestuur, schoolleider, leraren, ouders en leerlingen heeft iedereen hierin zijn eigen verantwoordelijkheid. De schoolleider is daarbij de spin in het web: hij maakt afspraken met het bestuur over te behalen resultaten en voert deze uit met zijn team, in samenspraak met ouders en leerlingen.

### De praktijk: sturen op resultaat?

Is het beleid van de overheid, zoals hierboven geschetst, in de praktijk ook toepasbaar? Er kan op twee manieren naar gekeken worden. De eerste manier is een optimistische, waarbij kan worden gesteld dat door te sturen op resultaat het de focus scherp stelt: je bent met elkaar (binnen schoolbesturen, op scholen en in de klas)

bezig om een zeker resultaat neer te zetten en bij te sturen waar nodig: een resultaat dat de overheid heeft gedefinieerd in een kerncurriculum, toetst in examens en waarop toezicht wordt gehouden door de Inspectie. Iedereen in en rond de schoolorganisatie neemt daarin zijn verantwoordelijkheid: besturen faciliteren zodanig, dat er kwalitatief goed onderwijs kan worden gegeven. Dat zit in personeel, in huisvesting, in (financiële) middelen. Schoolleiders zijn onderwijskundig leiders, die zowel op inhoud als organisatie zorg dragen voor de school, de medewerkers motiveren en ondersteunen en oog hebben voor de belangen van ouders en leerlingen. Ouders en leerlingen tot slot, zijn verantwoordelijk voor een serieuze inzet, waarbij wordt gestreefd naar omstandigheden die de ontwikkeling van het kind het beste tot z'n recht laat komen.

De tweede manier is een kritische, die kijkt naar de effecten die het overheidsbeleid de afgelopen 25 jaar daadwerkelijk heeft gehad op de onderwijspraktijk. Dat overziend blijkt dat de vele beleidsinitiatieven tot veel verwarring hebben geleid op de werkvloer en veel kritiek hebben opgeleverd. Kafka is er soms niets bij. Om een voorbeeld te geven: enerzijds wordt bestuurlijke schaalvergroting nog steeds gestimuleerd, anderzijds wordt een fusietoets ingevoerd om schaalvergroting te beperken. Het levert vermoeide reacties op van schoolleiders en bestuurders die zich liever richten op hun eigen onderwijspraktijk.

Opbrengstgericht schoolleiderschap, alle mooie definities ten spijt, levert natuurlijk niet vanzelfsprekend resultaten op. Onderwijs is een complex proces, waarin vele variabelen invloed hebben op het slagen of falen van het onderwijs. Wat vooral telt, is dat de schoolleider deze variabelen kent en anticipeert waar nodig. Deze variabelen gaan over leerlingaantal, populatie, leeftijdsopbouw van het team, ervaring, ouderbetrokkenheid en ga zo maar door. De focus op opbrengsten lijkt nieuw, maar is zo oud als het onderwijs zelf: onderwijs heeft altijd om de opbrengsten gedraaid. Het verschil zit 'm in de focus: voorheen konden scholen afhankelijk van de variabelen én hun missie een eigen invulling geven aan het curriculum, nu wordt bepaald dat taal/lezen en rekenen de focus moet zijn. Dat levert ergernis en onbegrip op.

## Conclusie

Vanuit de visie van de overheid is sturen op resultaat, waar opbrengstgericht schoolleiderschap onlosmakelijk mee verbonden is, een resultante van 25 jaar onderwijsbeleidsveranderingen. Vooral de verantwoordelijkheid die bij scholen is gelegd om een zeker resultaat te behalen (namelijk kwalitatief goed onderwijs), is daarvan een belangrijke uitkomst. De rol van de schoolleider is daarin cruciaal. Hij signaleert de tekorten en bepaalt de opbrengsten voor zijn school. Dat doet hij niet alleen, maar in samenspraak met zijn team. Een schoolleider heeft het beleidsvoerend en organiserend vermogen dit vast te stellen en zijn personeel hierin te begeleiden en stimuleren. Het belang van de schoolleiding voor goede leerlingresultaten is daarbij: het stellen van duidelijke doelen, het toetsen en monitoren van de ontwikkeling van leerlingen, het analyseren van de resultaten en het plannen van vervolgcacties.

Vanuit de visie van de schoolleider in de praktijk leidt dit beleid niet vanzelfsprekend tot betere resultaten: 25 jaar ervaring met overheidsbeleid in de onderwijspraktijk laat zien dat initiatieven van

## Tips voor de opbrengstgerichte schoolleider:

1. Stel je leerlingpopulatie vast en stel daarbij hoge doelen.
2. Signaleer je tekorten én successen op het gebied van taal/lezen en rekenen aan de hand van de gegevens uit je leerlingvolgsysteem en de resultaten van je toetsen.
3. Bepaal je opbrengsten door je leerlingpopulatie naast de referentieniveaus vanuit de overheid te leggen: wat is realistisch haalbaar en hoe ga je dat volgen/toetsen?
4. Zorg voor een professionele en collegiale cultuur waar mensen elkaar kunnen aanspreken.
5. Motiveer je leraren om te sturen op resultaat in de klas: zorg voor een goed hanteerbaar leerlingvolgsysteem.
6. Evalueer én analyseer regelmatig met je team de behaalde resultaten en stuur bij waar nodig.
7. Maak een plan per jaar waarin de verwachte opbrengsten voor taal/lezen en rekenen helder zijn geformuleerd.

de overheid veelal stranden in de praktijk. Wat moet de schoolleider van nu daarom meenemen van dit beleid? Het is en blijft belangrijk dat hij zowel op inhoud als organisatie van het onderwijs kundig is; dat is niet anders dan voorheen. Duidelijkheid in zijn rol wordt gecreëerd door de verschillende verantwoordelijkheden te definiëren. Voor de relatie bestuur-schoolleider kan de Wet Goed onderwijs en goed bestuur een leidraad worden. Voor de relatie schoolleider-team is dat de Wet BIO. Voor de relatie met de ouders is de Wet Medezeggenschap op scholen belangrijk. De praktijk zal uitwijzen of deze wetten inderdaad versterkend werken, of vooral de schoolpraktijk zullen tegenwerken. Duidelijk is wel dat de overheid zelf niet consistent is in haar beleid: ondanks diverse beleidsvoornemens en aanbevelingen heeft de overheid niet alleen een toezichthoudende rol op onderwijsresultaat: zij wil ook grip hebben én houden op het onderwijsproces. De maatschappelijke discussie over de meerwaarde van het onderwijs voor onze samenleving ligt daaraan ten grondslag. Deze laat zien dat de besturing van het onderwijs zich niet eenvoudig laat splitsen in WAT en HOE en dat de focus op resultaat alleen niet genoeg is. De praktijk zal (wederom) uitwijzen wat realistisch is en wat niet.

## Gebruikte literatuur:

- *Beleidsreactie OCW, Opbrengstgericht werken in PO, SO en VO, dd. 15 mei 2009.*
- *Brief aan de Tweede Kamer, Aanpak opbrengstgericht schoolleiderschap, dd. 3 december 2008.*
- *Commissie Dijsselbloem, Tijd voor Onderwijs (2008).*
- *Commissie Meijerink, Over de drempels met taal en rekenen (2008).*
- *Inspectie van het Onderwijs, De sterke basisschool (2009)*
- *Kwaliteitsagenda PO, Scholen voor morgen (2007).*
- *Kwaliteitsagenda VO, Tekenen voor kwaliteit (2008).*
- *Onderwijsraad, Partners in onderwijsopbrengst, advies (2008).*
- *Projectbureau Kwaliteit!, School aan zet (oktober 2009).*
- [www.ocw.nl/opbrengstgerichtschoolleiderschap](http://www.ocw.nl/opbrengstgerichtschoolleiderschap)

# De opbrengst, dat ben ik....

## Opbrengstgericht werken in vernieuwingsonderwijs

Door Annemieke Zwart en Jeldau Bollema,  
(senior) consultants bij APS

In vernieuwend onderwijs wordt 'opbrengst' breder gezien dan alleen cognitieve vaardigheden en toetsuitslagen. Maar kun je dan wel opbrengstgericht werken? Uit gezamenlijk onderzoek van diverse vernieuwingscholen blijkt dat het noodzakelijk is bij de opbrengstdiscussie drie vragen te beantwoorden: 1. Over welke opbrengst wil je verantwoording afleggen? 2. Hoe wil je verantwoording afleggen? 3. Aan wie en wanneer ga je verantwoording afleggen?

De term *opbrengstgericht* werken in het onderwijs suggereert dat er een opbrengst is. Goed onderwijs zou goede opbrengsten moeten opleveren, maar opbrengsten van wat? En hoe meet je of het goed is? En wie beoordeelt of het beter kan, met andere woorden: aan wie leg je verantwoording af?

Meestal wordt opbrengstgericht werken op de basisschool in samenhang genoemd met het planmatig verbeteren van de resultaten op het gebied van rekenen en taal. Met resultaten worden dan de uitslagen bedoeld van landelijk genormeerde onafhankelijke toetsen, die gebaseerd zijn op reproduceerbare kenniselementen. Cognitieve vaardigheden staan daarbij centraal en zijn het uitgangspunt voor bijvoorbeeld de kwalificaties voor het voortgezet onderwijs. In traditioneel en in nieuw vernieuwend onderwijs wordt 'opbrengst' echter in een breder perspectief gezien.

### Gezamenlijke ontwikkelprojecten

In de afgelopen jaren hebben Montessorischolen, Daltonscholen, Vrijescholen, Jenaplanscholen, Feinetscholen en OGO-scholen samengewerkt in meerdere ontwikkelprojecten onder auspiciën van Netwerk SOVO (Samenwerkingsverband van Onderwijsorganisaties voor Vernieuwend Onderwijs) en APS. Aan de hand van pilotstudies hebben leraren en schoolleiders onderzoek gedaan naar de opbrengsten van hun onderwijs. Zij hebben die ervaringen gedeeld en gezamenlijk vastgesteld dat het noodzakelijk is bij de opbrengstdiscussie drie vragen te beantwoorden:

1. Over welke opbrengst wil je verantwoording afleggen?
2. Hoe wil je verantwoording afleggen?
3. Aan wie en wanneer ga je verantwoording afleggen?

### 1. Over welke opbrengst wil je verantwoording afleggen?

De eerste vraag betreft de opbrengsten van het 'wat'. In het eerste project zijn scholen begonnen met interviews. Leraren, ouders, schoolleiders en ook enkele kinderen uit groep 8 werd de volgende vraag gesteld:

*Wat zijn de belangrijkste verworvenheden die de kinderen in de 'rugzak' hebben als zij aan het eind van groep 8 de school verlaten?*

De antwoorden op deze vraag maakten inzichtelijk wat van de school wordt verwacht. In alle projectscholen leverde dat interessante gegevens op. In eerste instantie lagen de antwoorden erg dicht bij elkaar. De belangrijkste overeenkomst was dat iedereen vond dat school moet leiden tot de ontwikkeling van evenwichtige mensen, die tegen het leven opgewassen zijn. Zelfbewuste mensen met zelfkennis die goed kunnen samenwerken en respect hebben voor de natuur en de directe leefomgeving. Lezen werd als enige schoolse vaardigheid genoemd. Evenwichtigheid werd door vrijwel alle volwassenen gezien als evenwicht tussen 'hoofd en hart'. Opmerkelijk was dat veel vaders dat belangrijk vonden. Zij maakten duidelijk dat je aan kennis alleen later zeker niet genoeg hebt.

*'Er is méér nodig om zowel voor jezelf op te komen en tevens een goede verhouding te hebben met de mensen om je heen. Met kennis alleen kan je niet veel meer bereiken in deze tijd. Je moet blijvend willen leren en op een natuurlijke manier kunnen samenwerken'.*

Goed onderwijs moet bovenal, zo vonden de ouders, leiden tot persoonsvorming en socialisatie; leren omgaan met jezelf en de ander.

Op de tweede plaats kwam het vermogen om ook goed te kunnen rekenen, lezen en schrijven. Maar die vakken vormen volgens veel ouders en docenten de voorwaarden voor leren en leven en zijn geen doel op zich. Engels is het belangrijkste derde vak. *'En vooral heel veel boeiende dingen die interessant zijn om te kunnen of te weten'.* In vrijescholen werden kunstvakken en beweging in dit rijtje opgenoemd. Na doorvragen blijkt ook dat ouders uitstekende resultaten bij de schoolvakken mee vinden tellen als belangrijke doorstroomkwalificaties voor de oudste kinderen.

De wijze waarop een school deze drie domeinen *persoonsvorming, socialisatie, kwalificatie* (Biesta 2009) en de onderlinge verhouding daartussen ziet is afhankelijk van het onderwijsconcept. Daarom streven vernieuwingscholen naar:



- De ontplooiing van persoonlijke kwaliteiten; kwaliteiten waarin je jezelf bent.
- Het leren van zinvolle algemene kennis en vaardigheden en het bereiken van doelen die gericht zijn op het leren samenleven. Het zijn de Kerndoelen of Leerplandoelen (wat alle kinderen in Nederland moeten kennen en kunnen).
- Het bereiken van Pedagogische streefdoelen, leerdoelen op basis van identiteit en het pedagogisch concept van de school.
- Het bereiken van Lokale streefdoelen, de specifieke doelen van een kind of groep.

## 2. Hoe wil je verantwoording afleggen?

De huidige maatschappelijke ontwikkeling staat onder invloed van toenemende globalisering, snelle technologische ontwikkelingen en de druk op de kenniseconomie. Daardoor speelt ook in onderwijs het risico van kennisveroudering en kwalificatieveroudering. Toetsen en testen die gebaseerd zijn op kennisreproductie dragen het risico in zich niet aan te sluiten op wat nodig is in het leven. Het onderwijs inrichten op de toekomst betekent ook het verzamelen van *andere data* die goede informatie geven over het eigen leerproces in combinatie met resultaten (Seegers 2004).

Traditionele vernieuwingscholen hebben een rijke traditie van het volgen van de ontwikkeling van leerlingen. Leraren observeren leerlingen voortdurend, zij zijn steeds met leerlingen in gesprek over wat zij doen en geven daarbij positieve feedback. Daarnaast vormen waarneming en gerichte observaties op basis van een leerpsychologisch ontwikkelingsperspectief de basis voor signaleringen en kind-en groepsbesprekingen. Na een wekelijks teamgesprek worden nieuwe didactische en pedagogische aanpakken uitgewerkt. Opbrengstgericht werken krijgt op die manier al jaren vorm.

Tot voor kort werden deze waarnemingen en plannen niet schriftelijk vastgelegd. Ook nu nog zijn leraren beducht voor het te strak vastleggen van te bereiken doelen, omdat dat de persoonlijke ontwikkeling zou kunnen belemmeren. Leren wordt in het vernieuwingsonderwijs gezien als de opbrengst van een ontmoeting tussen de leerling en de (voorbereide) leeromgeving of plan. Leraren willen de kinderen daarom het liefst in authentieke situaties beoordelen. Beoordelen op basis van testmateriaal waarbij het resultaat is ontstaan in een *vervreemdende laboratoriumopstelling* geeft meer dan eens een beeld waarin het schoolwerk en het leren van het kind niet herkenbaar zijn.

In het onderzoeksproject is gekozen om een samenhangend resultaat van observaties, gesprekken en leerlingenwerk in een systematiek van evalueren en verbeteren vast te leggen. In de vervolgstudies werden verschillende assessmentvormen beproefd en is de keuze gevallen op het samenstellen van een *evaluatieprogramma* (Janssens 2008). Een programma maakt verschillen mogelijk. Een strak geregisseerde (verplichte) toetskalender kan dat niet en wordt dus aangevuld met een combinatie van assessments en traditionele toetsen op maat. Een onderwijsconcept waarbij een leraar in de eerste schooljaren niet met een methode werkt, maar zijn onderwijs samen met de kinderen ontwerpt op basis van gekozen thema's, ziet grillige toetsuitslagen bij het gebruik van een toetsysteem met toetskalender dat uitgaat van een landelijk lineair curriculum. Het gebruik van

andere valide evaluatie-instrumenten zal dit beeld moeten compenseren. Zo ontstaat alsnog een realistisch beeld van de kinderen.

## Assessment

Leraren zagen het assessment als 'even neerstrijken bij de leerling en kijken en luisteren', anderen hebben volgehouden dat het 'alle vormen van beoordelen kan zijn behalve toetsen'. In het begin werden steeds andere omschrijvingen gebruikt en dat leidde tot verwarring. Daarom hebben de projectscholen na verloop van tijd de betekenis van het begrip assessment vastgesteld:

*Een assessment is het verzamelen en interpreteren van informatie over prestaties, waarbij een prestatie een inspanning, een proces of een resultaat kan zijn.*

In het begin beproefden scholen van alles kras door elkaar, maar gaandeweg kwam er lijn in. In perioden van vier of zes weken is in de projectscholen gekozen voor het gericht uitproberen van zelf-assessment, peer-assessment en co-assessment. Zo was het mogelijk de didactische werkvormen te benutten. Leerlingen leren immers alléén, leerlingen leren samen en leerlingen hebben intensieve leercontacten met de leraar of de ouders. Situaties die bij een bepaalde vorm van assessment horen.

Het proefwerk of de overhoring om te kijken of de afgesproken doelen bereikt zijn blijven onderdeel van het programma. De leraar bepaalt zelf wanneer de groep of de individuele leerling toe is aan de toetsing. Als kinderen werken met week- of Daltontaken kunnen zij ook zelf het moment kiezen dat zij bijvoorbeeld een bij het werk passende toets maken. Kinderen vinden het fijn om te ontdekken of ze 'het kunnen'. Rekenwerk maken en dat zelf nakijken is voor kinderen een uitdaging. 'Alles goed' kan een prettige ervaring zijn om naar te streven. Werken met een instaptoets vinden de kinderen fijn, er zit niet veel druk op en ze wennen aan het feit dat het goed is om te weten wat je al kan en waar je nog werk van moet maken.

## Portfolio: een bewaarmap voor het Pedagogisch Evaluatie Programma

Langzamerhand ontstond er behoefte aan systematiek bij het bewaren van betekenisvolle 'opbrengsten'. Alle kinderen maken een bewaarmap of portfolio. De kinderen beginnen met het maken van een CV en doen die voor in het portfolio. In de groep wordt eerst besproken wat een CV kan inhouden. Jonge kinderen schrijven niet maar maken een tekening. In de bewaarmap komt langzamerhand meer en meer bewijsmateriaal voor de leerweg van de kinderen.

*Het Pedagogisch Evaluatie Programma* krijgt in het kindportfolio zijn afdruk. Scholen die werken met een CITO-volgsysteem zorgen ervoor dat zeker bij de oudere kinderen ook de toetsgegevens in het portfolio terecht komen.

De kunst is het kiezen van de ijkpunten die de leraar wil vastleggen in het portfolio, de persoonlijke databank. Wat telt en wanneer telt dat voor de leerling, wat telt voor de leraar? Hoe kan je je beperken? Wat wil je voor langere tijd bewaren en vastleggen? Welke verworvenheden zijn voor jonge kinderen de belangrijke bouwstenen en wat draagt bij aan kwalificaties van de oudste leerlingen? En wat te doen als later blijkt dat wat te vroeg is



Een vorm van zelf-assessment.

vastgelegd het kind geen recht doet? Vastleggen van verworvenheden moet een dynamisch proces zijn; even harmonisch en grillig als het leren zelf.

Op basis van vijf vragen wordt een gepast assessment of toets gekozen:

1. Waarom moet worden beoordeeld of gemeten?
2. Wat moet worden beoordeeld of gemeten?
3. Hoe moet worden beoordeeld of gemeten?
4. Wanneer moet worden beoordeeld of gemeten?
5. Wie gaat beoordelen?

**Zelf-assessment** is het proces, waarbij de leerling zichzelf evalueert op vooraf bepaalde criteria. Dat hoeft niet altijd schriftelijk te zijn. Met je 'assessmentkaartje' in de hand kan je ook even pauzeren en nadenken over het werk.

**Peer-assessment** is het proces waarbij leerlingen elkaar beoordelen op vooraf bepaalde criteria. Presentaties lijken aangewezen voor dergelijke evaluaties, maar ook bij activiteiten op weg naar een doel kan peer-assessment een uitkomst zijn. Planning en uitvoering kunnen dan bij elkaar worden bekeken. Zo kan je elkaar ook concrete hulp bieden.

**Co-assessment** is de beoordelingsvorm waarbij leerlingen en leraren samen beoordelen op basis van criteria waarover zij hebben overlegd. De leraar bepaalt het uiteindelijke oordeel. Beoordelen vanuit drie gezichtspunten komt ook voor, zoals beoordelen met ouders.

Hoe actiever de kinderen meededen met het evaluatieproces, hoe duidelijker het werd dat er nog een vraag over was:

Wat moeten we bereiken en wat is 'goed'?

Al snel bleek dat je met de kinderen moet delen wat de doelen van de opdrachten zijn en over het normenkader moet praten. Tijdens het werken in projecten wordt een moment gekozen om met de kinderen criteria vast te stellen. Dat kan niet vooraf aan het werk, kinderen moeten eerst ervaren en beleven wat ze aan het doen zijn. Ook niet aan het eind, want dan kan je je niet meer herstellen. Evalueren als onderdeel van leren is een natuurlijke weg om gaandeweg de opbrengst te verbeteren. Met de jongste kinderen was het lastig om samen te beoordelen welke tekening wel en welke niet bewaard zou worden, al hun werk is immers goed of mooi. Als je moet 'aanwijzen' wat goed is of goed gelukt, dan moet je ook afscheid van werk kunnen nemen en dat is voor de jongsten onmogelijk. Toch lukt het om deze vaardigheden langzaam met kinderen te ontwikkelen. En als het eenmaal gewoon is, zijn kinderen duidelijker in hun oordeel dan leraren en ouders.

### 3. Aan wie en wanneer ga je verantwoording afleggen?

Door het werken aan het portfolio leren kinderen ook verantwoording af te leggen aan zichzelf. Wanneer ben je tevreden en wat wil je zelf bereiken? Welke onderdelen verzamelt de klassenleraar voor de momenten dat we de gehele situatie van de kinderen moeten verantwoorden? Gaat het portfolio mee tot aan het eind van groep 8 of sluiten we jaarlijks af?

In het project *Onderwijs Anders Verantwoorden* is een verantwoordingsmatrix ontwikkeld waarmee de scholen de evaluatie-instrumenten en opbrengsten kunnen ordenen. Het zogenaamde *Tri-band verantwoord* maakt het mogelijk opbrengsten in alle drie de domeinen van goed onderwijs (persoonsvorming, socialisatie en kwalificatie) te verantwoorden op kindniveau, op groepsniveau en op nationaal niveau.

In het Portfolio zijn op vijf onderdelen bewijsstukken op basis van het Pedagogisch Evaluatie Programma nodig om opbrengstgericht te kunnen werken:

1. Bewijs van vooruitgang
2. Werk dat het leerproces laat zien
3. Bestwerk of Meesterstuk, werkstukken die een bijzondere prestatie tonen en authentiek zijn
4. Leerdoelen, getoetst en geijkt
5. Bewijs van verworvenheden binnen persoonlijke programma's of zorgplan

Biesta, G.J.J. (2009). *Good Education in an Age of Measurement. Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 33-46.

Segers, M. (2004) *Assessment en leren als een twee-eenheid. Onderzoek naar de impact van Assessment op leren.* Rede uitgesproken op 11 juni, Universiteit Leiden.

Janssens, F.J.G. (2008) *Een andere kijk op toetsen.* Essay behorend bij de brief van de Staatsecretaris van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen aan de Tweedekamer op 24 april 2008. “

# De onderzoekende leraar

Door dr. Jeroen Onstenk, lector Geïntegreerd  
Pedagogisch Handelen van Hogeschool InHolland

De kern van het leraarsvak is niet alleen het beschikken over goede vak kennis en een repertoire van pedagogische en didactische handelingen, maar ook het in je eigen ontwikkeling steeds weer zoeken naar de beste oplossing die maximaal bijdraagt aan het leren en ontwikkelen van leerlingen. Daarvoor is een onderzoekende houding nodig. Die wordt niet alleen in de opleiding ontwikkeld maar verdient ook in ondersteuning en advisering de nodige aandacht.

De professionele leraar is (ook) een onderzoekende leraar. De Commissie Rinnooy Kan (2007) stelde dat de leraar de kern van 'evidence-based' werken (of misschien beter: van practice based evidence) moet vormen en met een kritische en onderzoekende houding vorm moet geven aan het verbeteren van onderwijs en dat, meer dan voorheen, op basis van kennis over de effectiviteit van nieuwe methoden. Onderzoekend kritisch en systematisch naar het eigen handelen (leren) kijken is een belangrijke vorm van professionele ontwikkeling. Leren begint met motivatie om te willen weten, te onderzoeken hoe iets in elkaar zit, niet alleen het direct waarneembare het topje van de ijsberg te zien, maar ook onder de oppervlakte te kijken. Onderzoek is van essentieel belang voor de ontwikkeling van teams en de school als geheel (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, 2007). Het onderzoek dat de leraar uitvoert moet leiden tot verbetering van de eigen en schoolpraktijk.

Dit is een continu proces van verbetering en verfijning van het eigen handelingsrepertoire en van het zoeken naar nieuwe handelingsmogelijkheden. In het dagelijkse handelen van de leraar zitten elementen die tot ondersteuning en vermindering of tot verergering van problemen kunnen leiden. Zo wil elke leraar in principe alle kinderen in zijn klas 'veiligheid bieden'. Daarvoor wordt een aanpak bedacht. Het effect kan echter heel anders zijn dan de bedoeling. Het is van belang inzicht te krijgen in verloop en consequenties van interactie tussen leraar en leerlingen in de alledaagse praktijk. Goed onderzoek kan antwoordgeven op de vraag wat de leraar kan doen om een zo groot mogelijk positief effect te hebben op de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen.

## Het belang van gezamenlijk onderzoek

Leraren moeten leren meer gezamenlijk professionele kennis op te bouwen. De school zou meer een werk- en leeromgeving voor personeelsleden moeten worden waarin collega's samenwerken en optimaal elkaars mogelijkheden kennen, benutten en versterken. Er moeten verbindingen gelegd worden tussen de individuele professionele ontwikkeling van de leraar en het verbeteren van het onderwijs op schoolniveau (schoolontwikkeling). Dan wordt samenwerken en leren van leraren een basis voor kennisontwikkeling. Onderwijsvernieuwing vraagt gezamenlijk leren van en tussen leraren, gericht op verheldering en verbetering van praktijkkennis en het daarop gebaseerde handelen. Het gaat om reflectie op

het praktisch handelen in dialoog met collega's. Voor de onderwijsprofessional is het niet gemakkelijk om de eigen blinde vlekken of eigen misvattingen in de omgang met leerlingen te zien. De steun en hulp van collega's is hierbij onontbeerlijk. Als een leraar zich wil ontwikkelen, moet hij bereid zijn samen met anderen een nieuwe situatie te onderzoeken, af te tasten en te ondervragen. Een belangrijk aangrijpingspunt voor schoolontwikkeling is het formuleren van gezamenlijke onderzoeksthema's en vragen. Een gemeenschappelijke probleemformulering is een belangrijke stap in het proces van onderzoek doen door teams. Collega's bespreken, al of niet samen met een ondersteuner of adviseur, de vraagstukken en stellen vragen die zowel relevant als onderzoekbaar moeten zijn. Onderzoek vereist en ondersteunt het doorbreken van de in het onderwijs - ook bij veel onderwijsmanagers en ondersteuners - vaak dominante houding om meteen een aanpak of methode te kiezen die de persoonlijke voorkeur heeft, en als die



niet werkt iets anders te proberen. De volgorde van het bekijken van een bepaalde situatie zou moeten zijn: eerst nagaan wat er is gebeurd of aan de hand is, dan proberen te achterhalen waarom iets gebeurt en dan verschillende aanpakken of oplossingen vergelijken waarvan gebleken is dat ze werken of die getest kunnen worden. Zo versterkt onderzoek de reflectiecirkel: terugblikken, tot de essentie komen alternatieven bedenken en evalueren.

## Leergemeenschap

Een van de manieren waarop de educatief adviseur of schoolleiding dit kan bevorderen is het vormgeven van vernieuwing via



een leergemeenschap (community of learning). In een leer-gemeenschap ofleerteam zitten groepen leraren bij elkaar die aan een bepaald thema werken. Ze houden hun ervaringen niet voor zichzelf maar praten daar met elkaar over. Door onderlinge communicatie komen zij erachter dat iedereen met bepaalde zaken worstelt en waar iedereen mee worstelt. Omdat ze zich bij elkaar betrokken voelen kan iedereen daarover zijn zegje doen. In zo'n team moet sprake zijn van open communicatie en van betrokkenheid bij elkaar (Verbiest, 2004). Ook moeten de leden van een team de bereidheid hebben hun eigen individuele wensen en belangen een stukje in te leveren en aan te passen aan wat anderen in de groep vinden of als belangrijk ervaren. Over de ervaringen die gezamenlijk opgedaan worden, wordt nagedacht en gediscussieerd. De wil om te experimenteren is onmisbaar, maar experimenteren betekent ook dat je bepaalde resultaten boekt waarmee je voor de dag kunt komen en die door jezelf of anderen in de praktijk gebruikt kunnen worden. En dat betekent weer dat het verstandig is die resultaten goed te volgen door onderzoek.

Actieonderzoek is dan een voor de hand liggende vorm van onderzoek door leraren. Het is een goede strategie om het eigen onderwijs te onderzoeken. Maar actieonderzoek is bij uitstek ook een prima gelegenheid om samen met het team te werken aan inhoudelijke verdieping en zo tegelijk beter te leren samenwerken. Bij het uitvoeren van een actieonderzoek is intensief overleg en het bespreekbaar maken van pedagogische en didactische thema's noodzakelijk. Alleen al het uitleggen aan collega's geeft ook jezelf meer duidelijkheid. Maar het belang van een gezamenlijke aanpak gaat verder. Het gaat uiteindelijk om het oplossen van een probleem dat voor het hele team of de heel school van belang is. Informatie verkregen in het onderzoek moet minimaal worden teruggekoppeld naar de probleem- en onderzoeksbetrokkenen, en dat zijn, naast ouders en leerlingen, die collega's. Of het nu gaat om een didactisch probleem of een onderzoeksvraag met betrekking tot pedagogische uitgangspunten of achtergronden van leerlinggedrag, in veel gevallen raakt het probleem collega's. Soms kan de leraar er zelf iets aan doen, maar vaak kan hij er in zijn eentje niet veel aan veranderen. Simons (2003) benadrukt dat het mogelijk en gewenst is om leraren te stimuleren en te leren gezamenlijk actieonderzoek te gaan doen. Daarvoor is nodig dat er in de schoolorganisatie tijd en geld voor wordt gereserveerd; dat het wordt georganiseerd als gezamenlijke activiteit en dat er begeleiding gedurende relatief lange tijd wordt verzorgd door mensen die praktijkervaring met actieonderzoek hebben. Leraren doen informeel en impliciet al vaak onderzoek (Simons en Ruijters, 2001). Alleen zou dit meer systematisch, met meer ondersteuning en meer gezamenlijk moeten gebeuren. Als ze ermee beginnen gebruiken leraren actieonderzoek vooral om acute, korte termijn problemen op te lossen, met name als het gaat om begeleiding van leerlingen. Het duurt vaak langer, en vereist ook ondersteuning in het schoolbeleid, voor zij actieonderzoek gaan gebruiken om professionele kennis op te bouwen en te werken aan verbetering van het eigen handelen (Ponte, 2002). Aanvankelijk reflecteren leraren vooral op technisch instrumentele kwesties en op wat zij concreet doen. Pas later komen sommigen tot reflectie op meer empirische en ethische kwesties en op hun werkingen (wat zij bereiken). Er is een soort vicieuze cirkel die doorbroken moet worden: leraren zien de bedoeling van actieonderzoek pas door het te doen en zij gaan het pas doen

door de bedoeling ervan in te zien. Dit samen doen met collega's en ondersteuning vanuit de schoolorganisatie is van groot belang om voor succesvolle en effectieve uitvoering van onderzoek. Professionele attitudes zoals een gerichtheid op de eigen praktijk waarvan je kunt leren, een gerichtheid op onderzoek als het systematisch verzamelen van informatie over het eigen handelen en een gerichtheid op eigen initiatieven lijken de kans op succes te vergroten (en ook weer tot stand te komen in functie van het onderzoek doen).

## Onderzoek en kwaliteitszorg

Soms bestaat de neiging om kwaliteitszorg te zoeken in het vastleggen van procedures, protocollen en regels. Leraren ervaren dit vaak als inbreuk op hun autonomie en professionaliteit. Het doen en gebruiken van (eigen) onderzoek zou dit kunnen tegengaan doordat het inzicht levert in waar de organisatie staat en wat de sterke punten en verbetermogelijkheden zijn. Als men onderbouwd inzicht heeft in de bereikte resultaten, en die kan vergelijken met de eigen doelstellingen, kan men gericht wijzigingen in organisatie, werkwijzen of pedagogisch-didactische aanpak aanbrenge. Die wijzigingen hebben dan als doel om de gewenste resultaten sneller of met een hogere kwaliteit te realiseren. Door op die manier te blijven leren van ervaringen en feitelijk behaalde resultaten kan het resultaat goed blijven of beter worden, ook bij veranderende omstandigheden, en kan de meetlat zelfs steeds hoger worden gelegd. Bij de resultaten gaat het ook om het oordeel van groepen belanghebbenden die de prestaties van de school kunnen waarderen. Dat vraagt om feitenmateriaal (data) op basis waarvan deze waardering kan worden gemeten. In de school is onderzoek met name van belang als het gaat om het in kaart brengen van de resultaten van het professionele handelen: schoolresultaten, kwaliteit van het onderwijs, tevredenheid van ouders en leerlingen. Deze zijn van belang om vast te stellen hoe de organisatie presteert en wat verder verbeterd kan worden.

De school kan in eerste instantie ouders en leerlingen, in tweede instantie de 'afnemende' maatschappij beschouwen als de stakeholders. Het bevragen van leerlingen over wat ze vinden en wensen van het onderwijs is een mooi middel voor kwaliteitszorg. Overigens kan men leerlingen natuurlijk ook zien als coproducten van het leerproces en niet (alleen) als stakeholders of klanten. Maar ook belangrijk is om in kaart te brengen hoe de medewerkers denken over de organisatie. Voldoet de school als werkgever aan de verwachtingen van medewerkers in materiële en niet-materiële zin (intellectuele ontwikkeling, uitdaging, motivatie)? Wat wil de school zijn voor haar medewerkers en wordt dat ook waargemaakt?

Om de resultaten adequaat te kunnen interpreteren, en om effectief aan vernieuwing te kunnen werken, moet de kennis en ervaring over de directe werkpraktijk worden verzameld, geregistreerd en toegankelijk gemaakt voor iedereen. De aanwezige kennis en ervaring van medewerkers moet bekend zijn en gericht worden op een betere beheersing van de werkprocessen. De school doet in de filosofie van de kwaliteitszorg zelf systematisch onderzoek naar de wijze van vernieuwing/ verbetering van het onderwijs, en doet ook wat met de resultaten. Dat kan gedaan worden door een externe onderzoeker of adviseur, maar ook samen met of door leraren van de school zelf.

## Onderzoekscultuur op school

De onderzoekende leraar is een professional die in de eigen school actie onderneemt en daarvoor de verantwoordelijkheid aandurft. Dit impliceert dat de beoogde resultaten daadwerkelijk nuttig dienen te zijn voor het onderwijs en de school. Omgekeerd mag de onderzoekende leraar van de school verwachten dat ze ruimte biedt, te beschermten tegen van alles wat de uitvoering van het project kan frustreren en stimuleert om de resultaten te delen. Nieuwe plannen, nieuwe ideeën en nieuwe gedragslijnen ontstaan vaak met vallen en opstaan. Effectieve verandering kan alleen plaatsvinden door structureel de dialoog te ondersteunen en te bevorderen tussen leraren, managers, ouders en leerlingen. Leraren moeten de kans krijgen ook daadwerkelijk te doen wat ze hebben geleerd in deze dialoog.

Het is voor de school(manager) en het onderwijs belangrijk om deze dynamiek van kennisontwikkeling in gang te houden. Leren doorgronden van eigen beelden, veronderstellingen en mentale modellen vraagt van een professional dat hij in staat is vragen te stellen als: weet ik waarom dit zo is, of waarom het werkt? Of weet ik waarom ik dit belangrijk vind? Er is wilskracht en motivatie nodig om de waarom-vraag te stellen en te onderzoeken om vervolgens de overtuiging eventueel bij te stellen en op andere wijze bij te dragen aan de doelen van de school.

Onderzoekscultuur is een belangrijk aspect van de mate waarin een organisatie, een school, ruimte biedt aan of zelfs bevorderlijk is voor gezamenlijk onderzoek door leraren. Het gezamenlijk onderzoek

doen zelf kan weer een belangrijk onderdeel zijn van zo'n onderzoekende cultuur. Met het oog op de vorming en professionalisering van de leraar als innovator en onderzoeker biedt actieonderzoek de leraar gelegenheid zich vragen te stellen ten aanzien van de eigen schoolcultuur, de eigen vormingsconcepten en het eigen onderwijsgedrag. Als zo'n leraar de ruimte en veiligheid geboden wordt om onderzoekend naar zijn eigen werk te kijken zal dat de opbrengsten van de school ten goede komen.

## Literatuur

Kallenberg, T. Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren.* Utrecht: Thieme Meulenhoff.

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen.* Soest: Nelissen.

Simons, P. R. J. (2003). *Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling.* Utrecht: Expertisecentrum ICT in het onderwijs Universiteit Utrecht.

Simons P.R.J & Ruijters, M.C.P. (2001). *Work-related learning: elaborate, expand and externalise.* In: Nijhof E.J. & Nieuwenhuis, L.F.M. (Red.) *The dynamics of VET and HRD systems (101-114).* Enschede: Twente University Press.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

## Haal meer uit jezelf met de opleidingen van Magistrum

### Opleidingen

- › Opleiding tot Schoolleider PO, basisbekwaam
- › Opleiding tot Schoolleider PO, vakbekwaam
- › Opleiding Directeur van Buiten
- › Opleiding Directeur Brede School
- › Opleiding Middenmanager PO
- › Master Leadership in Education

### Meer informatie

Download de brochure of bezoek een voorlichtingsbijeenkomst.  
Zie voor data: [www.magistrum.nl](http://www.magistrum.nl).

Magistrum. Meester in onderwijskundig leiderschap



Hersenstichting  
Nederland  
Giro 860



NA EEN BEROERTE BEN JE NIET MEER WIE JE WAS,  
TERWIJL JE NOG WEL HETZELFDE LIJKT.

Een beroerte heeft vaak ingrijpende gevolgen. De meeste uitslagkeken kenmerken zoals problemen met spraak en beweging zijn goed te behandelen. Minder bekend is de invloed op je persoonlijkheid. De gedragsveranderingen worden meestal pas in een later stadium merkend en dijn zij niet meer met de beroerte in verband gebracht. Vraag daarom de folder 'Leven na een beroerte' aan op [hersenstichting.nl](http://hersenstichting.nl).

Grafisch ontwerp

# Hoe was je schoolrapport?

Toetsen in het Vlaamse basisonderwijs helpen onderwijskwaliteit te analyseren

Door Marleen Duerloo,  
Pedagogisch adviseur UUKBaO

In juni 2009 namen meer dan 33 000 leerlingen uit het Vlaamse katholieke basisonderwijs deel aan de interdiocesane proeven (IDP) voor het zesde leerjaar (groep acht). Dat is bijna 85% van de leerlingen. Een groep van 300 leerlingen legde in 2009 voor het eerst de proeven online af. In mei maakten bijna 18 000 leerlingen de online proeven voor het vierde leerjaar (groep zes). De interdiocesane proeven zijn een instrument voor interne kwaliteitszorg. In dit artikel wordt beschreven hoe de proeven worden samengesteld en hoe de begeleidingdienst van de koepel van katholieke basisscholen (UUKBaO) de deelnemende scholen ondersteunt.



De proeven die bij hun ontstaan in 1968 bedoeld waren als een eindproef voor de leerlingen, zijn inmiddels uitgebreid tot een instrument voor de school om op basis van hun leerlingenprestaties de onderwijskwaliteit van de school te analyseren en te optimaliseren. Om het resultaat van het onderwijs op school op de voet te kunnen volgen, is het voor de school nuttig om zicht te krijgen op

zowel de eindresultaten als op de resultaten die de school in de loop van het basisonderwijs met haar leerlingen bereikt. Een proef op het einde van het zesde en het vierde leerjaar (groep acht en zes) levert daarvoor bruikbaar materiaal.

De interdiocesane proeven sluiten volledig aan bij de leerplannen (en dus ook de eindtermen of kerndoelen). IDP tracht meer



bepaald de doelen uit alle domeinen van het leerplan wiskunde en Nederlands te toetsen, maar moet omwille van technische beperkingen wel bepaalde doelencategorieën buiten beschouwing laten. Denk bijvoorbeeld aan doe-opdrachten in verband met 'Nederlands spreken'.

## Verwerking van de gegevens

Elke school die de resultaten van de eigen leerlingen invoert, kan een *schoolrapport* opvragen. De scholen die de proeven online afnemen hoeven geen gegevens in te voeren. In het rapport staan de resultaten van de school in vergelijking met de gemiddelde resultaten van Vlaanderen.

Om de werkelijke of de toegevoegde waarde van de eigen school op bepaalde gebieden te kunnen beoordelen, is het interessant om zich als school met 'de eigen familie' of de referentiegroep te kunnen vergelijken. Dat wil zeggen: met een groep scholen die met een vergelijkbare leerlingpopulatie of onder gelijksoortige omstandigheden werken. Vandaar dat het schoolrapport niet alleen het landelijke gemiddelde ter vergelijking aanbiedt, maar ook het gemiddelde van de referentiegroep waartoe een school behoort. We maken referentiegroepen op basis van drie indicatoren uit het Vlaamse gelijke onderwijskansenbeleid (GOK): de thuistaal van de leerlingen, het vervangingsinkomen en de opleiding van de moeder.

Wie boven zijn referentiegroepscore landt, doet het meer dan behoorlijk. Ook al kan het bijvoorbeeld zijn dat, in vergelijking met het gemiddelde van Vlaanderen, de schoolscore niet boven dat gemiddelde uitkomt. Wie echter onder de referentiegroepscore zit, weet dat de zwakke score niet zozeer aan inputkenmerken van de leerlingen maar aan het onderwijs moet worden toegeschreven.

## De interdiocesane proeven zijn een instrument om alle scholen te ondersteunen.

Na iedere IDP-proef verschijnt op de VVKBaO-website ([www.vvkbao.be](http://www.vvkbao.be)) *Commentaar en suggesties voor preventie en remediëring bij de proeven*. De analyse van de antwoorden biedt suggesties voor de verbetering van de onderwijspraktijk. Per opgave wordt bijvoorbeeld toegelicht wat de leerling moet kennen en kunnen om een vraag te beantwoorden, naar welke fouten de afleiders verwijzen en welke leeractiviteiten het leerproces in verschillende leerlingengroepen ondersteunen. De vaststelling van tekorten op bepaalde onderdelen van IDP en dus ook van het leerplan geeft aanwijzingen voor de ondersteuning van het schoolteam, hetzij intern door initiatieven binnen het team, hetzij extern via pedagogische begeleiding en nascholing. De essentie van bepaalde leerplandoelen wordt geconcretiseerd in leertaken, waarvan de IDP-opgaven een voorbeeld zijn. Een bundeling van die opgaven uit de interdiocesane proeven van verschillende jaargangen kan de implementatie van een leerplan met illustratief materiaal ondersteunen. Aan de hand van zoekcriteria kunnen scholen in een systematisch bijgehouden toetsenbank relevante taken selecteren. De geselecteerde toetsen bieden op zich ook al een antwoord op de vraag naar goed onderwijs.

## Ervaring met online proeven

In 2004 werden voor het eerst online proeven voor het vierde leerjaar ingericht. In 2009 bestond deze proef uit veertig vragen Nederlands en wiskunde en tien vragen wereldoriëntatie. Ondertussen vroegen steeds meer leerkrachten van het zesde leerjaar om ook online aan IDP6 te kunnen deelnemen. Ze wilden vooral graag af van het vervelende invoeren van de

## Schoolresultaten Wiskunde

Aantal leerlingen : 35

Aantal leerlingen die deelnamen aan de proef : 35

### Totaaloverzicht

Leerdomein	Gemiddelde van onze school	Gemiddelde van Vlaanderen	Gemiddelde van referentiegroep (*)
Bewerkingen	76	64	65
Getallenkennis	79	68	68
Hoofdrekenen	76	75	76
Meetkunde	72	67	67
MR	70	64	65

\* om onze GOK-referentiegroep te kennen, zie blz.16.

MR = Meten en metend rekenen



resultaten. In 2009 namen we de uitdaging aan. Die was niet gering: in totaal 101 vragen waaronder een woorddictee en heel wat invul- en tekenvragen online aanbieden. Gelukkig konden we rekenen op de medewerking van een aantal leerkrachten en ICT-coördinatoren. Zo hadden we een testgroep van 300 leerlingen. Zij losten net dezelfde vragen op als in het vragenboekje, maar dan online. We voorzagen net zoals bij IDP4 een demo om de leerlingen en de leerkrachten vertrouwd te maken met een online proef.

#### *De toetsen*

Hoe zien de online vragen eruit? Er zijn verschillende types vragen, net zoals in het klassieke vragenboekje, maar soms geeft de online proef nieuwe mogelijkheden. Een voorbeeld is het dictee. Dat werd in principe meteen online gemaakt, en dus niet in het vragenboekje. Als na de eerste alinea bleek dat de leerlingen het tempo bij het typen niet konden volgen, maakten ze het dictee eerst in het boekje en voerden ze het naderhand in. De elektronische afname biedt alvast de mogelijkheid om na te gaan welk soort fouten gemaakt worden. Met het klassieke vragenboekje wisten we nu alleen hoeveel woorden de leerlingen correct schreven.

#### *Het beheer van antwoorden*

De correcte antwoorden op de gesloten vragen zijn al door de toetsmakers ingevoerd. Deze antwoorden staan in het zwart. Een leerkracht hoeft de proef dus niet na te kijken voor het verzenden van de antwoorden. Maar dat ontslaat de leerkracht nog niet van het verbeteren. Integendeel! Het online toets-

programma verwacht dat de leerkracht zelf de open vragen van de leerlingen corrigeert.

Bij de invulvragen zijn al een aantal correcte antwoorden ingevoerd, maar het kan zijn dat leerlingen een variant op het antwoord gegeven heeft die even correct is. Hier moet de leerkracht ingrijpen. Als hij een antwoord goedkeurt, geldt dit meteen ook voor de andere leerlingen van zijn klas. De toetsmakers hebben wel de mogelijkheid om de correcties na te kijken en indien nodig het goedgekeurde antwoord toch fout te rekenen. Bijvoorbeeld omdat het onvolledig is. Bij de tekenvragen duidt de leerkracht per leerling aan of de tekening correct is.

### **Ondersteuning bij de analyse van het rapport**

Om scholen te helpen bij de analyse van het IDP-rapport (bij het lezen, interpreteren, overleggen over mogelijke maatregelen) wordt met het rapport een lees- en een kijkwijzer meegestuurd. Daarin vinden scholen vragen zoals:

- Wat maakt volgens ons dat iets goed/slecht scoort?
- Hebben we zicht op de oplossingswijzen die aan de basis liggen van een antwoord?
- Wat is een mogelijke reden voor dit positieve of negatieve resultaat?
- Welke verband zien we tussen opvallend positieve/negatieve resultaten?

We bieden deze lees- en kijkwijzer niet enkel aan op onze website, maar we organiseren ook bijeenkomsten waar scholen hun rapporten leren analyseren. Nogal wat scholen die vroeger uit traditie de proeven afnamen en er verder niets mee deden, gebruiken het rapport nu bewust als een instrument voor de verbetering van hun onderwijsaanbod.

### **Ondersteuning bij het opzetten van een outputbeleid**

Uiteraard stopt het proces van kwaliteitszorg niet bij een grondige analyse van het IDP-rapport. Na het lezen volgt de planning, de uitvoering en het evalueren van de ondernomen acties. Belangrijk in het hele proces is dat alle leerkrachten op de hoogte zijn van de gegevens uit het schoolrapport. We helpen de school daarom de resultaten aan de collega's voor te stellen tijdens een personeelsvergadering. Als het hele schoolteam zich eenmaal verantwoordelijk voelt voor de resultaten, kan het overgaan tot het ontwikkelen van een actieplan.

Daar kan de schoolbegeleider bij helpen. Stel dat schattend rekenen zwak scoort. Dan kan gedacht worden aan de volgende actiepunten: leerplandoelen nagaan, vragen in verband met schatten opzoeken in de toetsenbank, de aanpak van schattend rekenen in de gebruikte wiskundemethode inventariseren, indien nodig nascholing of vorming opzetten, of interessant leermateriaal ontwikkelen.

Tijdens begeleidingsinterventies ervaren we dat scholen nog volop moeten groeien om uitgaande van schoolfeedbackgegevens het volledige traject van verbetering te doorlopen. Het eigen schoolrapport kritisch analyseren en zo in de spiegel kijken is meer dan verwacht voor veel scholen al een hele uitdaging.

Toetsen voor alle regio's van het katholiek onderwijs, dat traditioneel volgens de diocesen of bisdommen wordt ingedeeld. “

# Alleen een krul is niet genoeg

## Feedback is een werkzaam bestandsdeel van opbrengstgericht werken

Door Simone Doolaard

Er bestaan verschillende soorten feedback. Levert wetenschappelijk onderzoek meer inzicht in hoe feedback werkt en welke soort tot de beste resultaten leidt? Om leerlingen optimaal gebruik te kunnen laten maken van feedback, zouden ze vooral feedback moeten krijgen waarmee ze inhoudelijke informatie krijgen over hun werk en waardoor ze worden aangespoord iets te doen. Het achterliggende idee is dat dit leerlingen helpt een beter beeld te krijgen van de leerdoelen en van de eigen prestatie en manier van werken.

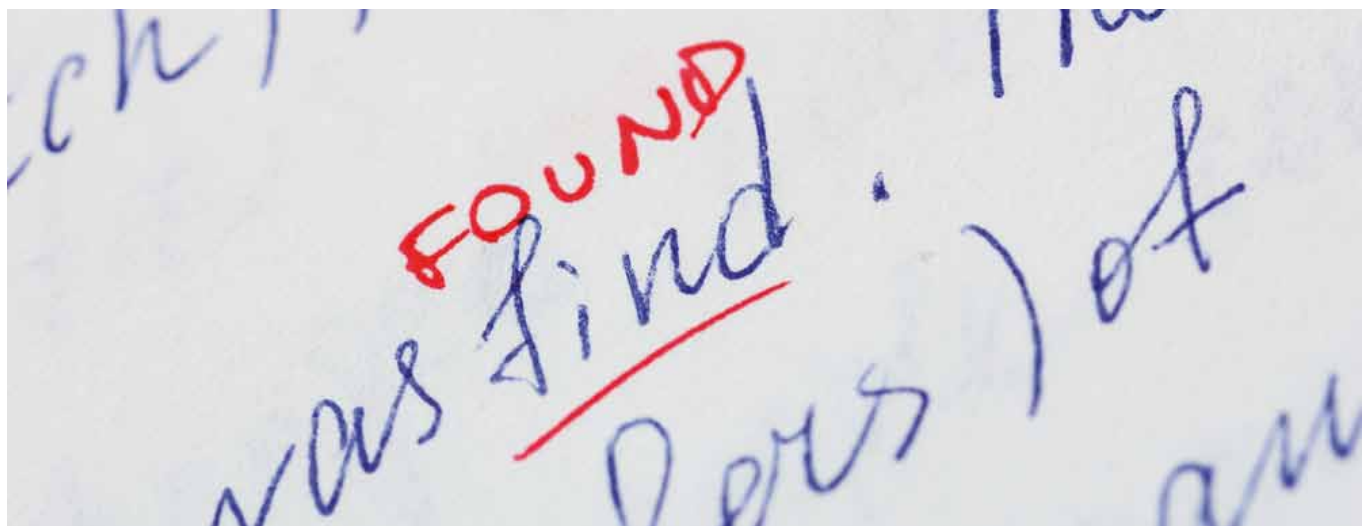
'If goals provide clear targets for learning, then feedback may be thought of as information that facilitates the process of reaching those targets' (Marzano, 2009). Uit dit citaat blijkt dat Marzano, net als heel veel andere wetenschappers, feedback een belangrijke rol toedicht als het gaat om het overbruggen van de afstand tussen doelen en opbrengsten. Feedback is dan ook, naast bijvoorbeeld directe instructie, een van de meest overtuigend aangetoonde factoren in effectiviteitsonderzoek. Goede feedback kan leiden tot 30% meer goede antwoorden op een toets. Ter vergelijking: het effect van groeps grootte is 7 keer kleiner dan het effect van feedback. Maar er blijkt wel onderscheid te zijn tussen effectieve en minder effectieve feedback.

### Verschillende soorten feedback

Leerkrachten maken gebruik van veel verschillende soorten feedback, soms afhankelijk van de taak die de leerling gemaakt heeft, soms ook uit gewoonte. Feedback kan zowel mondeling als schriftelijk gegeven worden. Het voordeel van schriftelijke feedback is dat het beschikbaar blijft en op een later moment kan worden teruggehaald. Enkele voorbeelden van schriftelijke feedback die in de dagelijkse lespraktijk zijn te vinden:

- Aantal goed, aantal fout.
- Stickers en krullen.
- Een cijfer of categorie-aanduiding zoals 'ruim voldoende', 'goed', 'zeer goed'.
- Opmerkingen over inzet en werkhouding zoals 'goed gewerkt'.
- Opmerkingen over toekomstig werk zoals 'volgende keer netter schrijven'.
- Een opdracht die de leerling moet maken, zoals 'maak af: 17-9=...'. of 'geef antwoord in een hele zin' of 'dit verhaal gaat over ...'.
- Een vraag om het kind na te laten denken, zoals 'hoe heb deze som opgelost?' of 'zou je het de volgende keer weer zo aanpakken?' of 'wat vind je van je hoofdpersoon in het verhaal?'

Er zijn dus verschillende manieren waarop leerkrachten leerlingen schriftelijke feedback kunnen geven. De leerkracht kan de leerling algemene informatie over het eindproduct geven, bijvoorbeeld door op te schrijven hoeveel fouten de leerling gemaakt heeft, of door een krul of een sticker te geven. Feedback kan ook meer inhoudelijke informatie geven, bijvoorbeeld als de leerkracht iets schrijft over de manier waarop de





leerling gewerkt heeft, de vaardigheden die hij of zij met het werk heeft laten zien of onderdelen waaraan gewerkt moet worden. Ten slotte kan de leerkracht de leerling aansporen iets te doen, bijvoorbeeld door hem of haar te vragen iets aan te passen in de antwoorden, een bepaalde opgave opnieuw te maken of te reflecteren op het werk. Levert wetenschappelijk onderzoek meer inzicht in hoe feedback werkt en welke soort tot de beste resultaten leidt?

## Onderzoek naar feedback

Al meer dan 30 jaar geleden heeft Kulhavy (1977) een review gedaan over geschreven feedback. In de studies in deze review ging het voornamelijk om zogenaamde *outcome feedback*, waarmee gezegd wordt of de taak goed of fout beantwoord is. Bij geschreven feedback kan echter veel meer informatie worden gegeven dan alleen goed/fout. Onderwijsonderzoekers pleiten voor het gebruik van meer concrete, inhoudelijke feedback aan leerlingen. Volgens Hattie en Timperly geeft effectieve feedback antwoord op drie vragen die leerlingen zichzelf zouden moeten stellen:

- Waar werk ik naartoe? (feed up),
- Hoe doe ik het nu? (feed back),
- Hoe moet ik nu verder? (feed forwards).

Om antwoord te geven op deze vragen moet feedback een sterke elaboratieve component hebben. Dat wil zeggen dat de leerkracht specifiek aangeeft welke deelvaardigheden de leerling goed heeft laten zien en wat hij of zij vervolgens moet doen. Deze manier van feedback kan de leerling helpen bij zelfregulatie van het leren, met

## Effectieve feedback is gekoppeld aan leerdoelen

name wanneer het leerlingen helpt vaardigheden te ontwikkelen waardoor ze zelf eventuele fouten kunnen ontdekken en verhelpen. De leerling leert als het ware zelf de verantwoordelijkheid voor het leren te nemen.

Feedback zou niet alleen concreet moeten zijn; ook de focus is van belang. Feedback kan zich richten op het eindproduct van de taak, de werkwijze, aspecten van zelfregulatie en op de leerling zelf. Volgens Hattie en Timperly is een combinatie in focus het meest effectief, waarbij vooral taak, werkwijze en zelfregulatie gestimuleerd wordt. Feedback over de leerling zelf (ook al is het een prijzende opmerking zoals: 'je hebt goed gewerkt') heeft vaak geen effect op resultaten van de leerling. Ook Kluger en DeNisi concluderen in hun meta-analyse uit 1996 dat feedback die de aandacht richt op de taak effectiever is dan alleen het prijzen of afkeuren van de leerling zelf. En dan gaat het vooral om feedback die meer informatie over de taak geeft dan alleen of de taak al dan niet goed gemaakt zijn of de totaalscore op een toets.

In plaats van goed/fout-informatie of waardeoordelen – zoals een krul, een cijfer of een algemeen compliment ('goed zo') – zouden leerkrachten ook alleen maar inhoudelijke feedback kunnen geven. Deze feedback vermindert competitie in de klas, omdat elke leerling altijd iets goeds heeft gedaan en ook altijd

een punt heeft om aan te werken. Ook vergroot deze manier van feedback het inzicht van leerlingen en de leerkracht in leerdoelen en deelstappen die gezet moeten worden om tot die doelen te komen. Feedback die gegeven wordt bij elke taak die de leerlingen uitvoeren (en niet alleen bij een toets) kan zelf-regulerende processen bij leerlingen stimuleren.

Voor het geven van concrete, taakgerichte feedback moet een leerkracht zelf inzicht hebben welk beheersingsniveau een leerling laat zien (bijvoorbeeld door regelmatig te toetsen), aan welke vaardigheid gewerkt wordt en naar welk beheersingsniveau gestreefd wordt. De vragen *Waar werk ik naartoe?* en *Hoe moet ik nu verder?* zouden daarom gerelateerd kunnen worden aan leerdoelen. Hoewel dit in de praktijk niet vaak gebeurt, blijkt uit de meta-analyse van Hattie en Timperly wel dat effectieve feedback gekoppeld is aan leerdoelen of aan referentieniveaus.

## Feedback in de praktijk

Er zijn dus vele mogelijkheden voor schriftelijke feedback. In de praktijk wordt echter nog veel goed/fout-feedback gegeven en zijn kinderen (uit gewoonte) vaak erg gericht op deze informatie. Sommige onderzoekers pleiten er daarom voor alleen nog maar concrete, taakgerichte feedback te geven en geen waardeoordelen meer. Dit is voor leerkrachten heel moeilijk, mede omdat het geven van andere dan goed/fout-feedback meer tijd kost. In een onderzoek van Black en William (2004) bleken leerkrachten op verschillende manieren invulling te geven aan de oproep om meer concrete feedback te geven: sommigen bleven naast commentaar ook waardeoordelen geven, anderen noteerden waardeoordelen voor zichzelf, weer anderen kozen ervoor om per dag een deel van de leerlingen inhoudelijke feedback te geven, om de werkdruk te verlichten.

## Optimale feedback

Om leerlingen optimaal gebruik te kunnen laten maken van feedback, zouden ze vooral feedback moeten krijgen waarmee ze inhoudelijke informatie krijgen over hun werk en waardoor ze worden aangespoord iets te doen. Het achterliggende idee is dat dit leerlingen helpt een beter beeld te krijgen van de leerdoelen en van de eigen prestatie en manier van werken. “

### Meer informatie:

Black, P., & William, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. In M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability* (pp. 20-50). Chicago: NSSE.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.

Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, (47), 211.

## Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs

Louis Cauffman & Dick J. van Dijk  
BOOM Onderwijs, 2009

Door Elise Luiten

Het 'Handboek Oplossingsgericht werken in het onderwijs' is bedoeld om verschillende direct toepasbare hulpmiddelen aan te reiken om op een oplossingsgerichte manier te werken met (collega) leerkrachten, leerlingen, studenten en het management van een school.

Het zogenaamde 'oplossingsgericht denken' vormt de grondslag van dit handboek. Deze manier van denken sluit aan bij het leven van alledag. Het is een minimaal theoretische en maximaal praktische benadering, waarbij je je laat sturen door de oplossing in plaats van door het probleem. De schrijvers willen dat de lezer de visie van dit boek zo naadloos mogelijk laat aansluiten bij wat hij al weet, kan en doet. Om het kort en krachtig te zeggen: **'Simpel werkt het best!'**

Het handboek is verdeeld in vier delen die ook apart kunnen worden geraadpleegd.

**Het eerste deel** geeft het oplossingsgerichte denkkader aan. Alle inzichten, werkmethodeken en praktische interventiemogelijkheden passeren de revue. De onderleggers van de oplossingsgerichte benadering worden behandeld. Je kunt lezen hoe Steve de Shazer begin jaren tachtig samen met zijn vrouw Inzoo Kim Berg een methode ontwikkelde die ervoor zorgde de cliënten niet nodeloos lang te laten lijden. De methode kenmerkt zich door zijn toekomstgerichte visie en het uitgangspunt dat iedere persoon zelf de oplossing voor zijn probleem in handen heeft: ieder mens beschikt over krachtbronnen waar hij uit kan putten. Een oplossingsgerichte denker heeft aandacht voor wat WEL goed gaat en richt zich op uitzonderingen: er is immers niet altijd een probleem. Er zijn ook momenten waarop het beter gaat... Wat is van deze momenten te leren?

De lezer krijgt diverse instrumenten aangereikt die hem helpen in zijn samenwerkingsrelatie met leerlingen of collega's. Je leert herkennen en aangeven wat de verschillende patronen zijn die je ontwikkelt en hoe deze zijn te doorbreken.

**In het tweede deel** wordt het onderwijsgebied als geheel overzien en worden de verschillende functies en doelgroepen onderscheiden. Er wordt inzichtelijk gemaakt dat er meer overeenkomsten dan verschillen bestaan tussen de diverse doelgroepen. 'Kleuters en studenten hebben meer gemeen dan ze zelf willen weten...' zo suggereren Cauffman en van Dijk.

**Het derde deel** bestaat uit een veelzijdig instrumentarium dat je als professional in de praktijk nodig hebt om de coachee (de gecoachte persoon) het beste uit zichzelf te laten halen. Ook worden enkele inspirerende ideeën gegeven die in de klas toepasbaar zijn. Zo schrijven ze over een 'Successenbox'. Dat is een mooi versierde doos waarin iedereen een beschrijving doet van een in het verleden

behaald succes. Vervolgens is het de bedoeling dat de successen worden voorgelezen en dat deze de anderen inspireren. De leerkracht kan de leerlingen vervolgens de opdracht geven om vóór de volgende bijeenkomst een nieuw succes te gaan uitproberen.

Naast de successenbox wordt de lezer onder andere geïnspireerd met de wondertas, de complimentendoos, de piekerstoel en de gedragskaart. Stuk voor stuk helpen deze instrumenten de lezer om de oplossingsgerichte benadering in praktijk te brengen en 'tot in zijn botten te voelen'.

Tevens wordt in dit deel een hoofdstuk gewijd aan de taal. Oplossingsgericht taalgebruik biedt en bewerkstelligt kansen. Cauffman en van Dijk dagen de lezer uit om zijn Nederlands op een iets andere manier te gebruiken, en geven vele voorbeelden van goede oplossingsgerichte vragen.

De auteurs sluiten het boek af met een deel dat zij 'Doen en laten' noemen. Hierin wordt de lezer uitgedaagd om mee te doen en zijn oplossingsgerichte denkwijze in de praktijk te brengen.

**Voor het lezen van het boek willen de auteurs de lezer wel 'waarschuwen':**

*'Naarmate je verder komt in dit boek, zal het steeds duidelijker worden dat oplossingsgericht denken en werken eigenlijk een grondhouding is, een andere manier van kijken naar en denken over de mensen in het onderwijs. Dit vooronderstelt een ongebreidelde geloof in eigen en andermans kunnen.'*

De titel van het boek wordt waargemaakt. Het is een praktisch handboek dat je een duidelijk en volledig inzicht geeft in het oplossingsgericht denken en werken. De stap naar de praktijk blijft spannend, maar de schrijvers doen hun best om de lezer hiertoe te motiveren en inspireren.



## Congresladder

Thema Conferentie Primair Onderwijs 2010  
 Wanneer 14 april 2010  
 Waar Regardz Eenhoorn Amersfoort  
 Organisatie PPSI  
 Kosten € 210  
 Meer info [www.ppsi.nl](http://www.ppsi.nl)

Thema Herhaling Conferentie Primair Onderwijs 2010  
 Wanneer 2 juni 2010  
 Waar Utrecht  
 Organisatie PPSI  
 Meer info [www.ppsi.nl](http://www.ppsi.nl)

Thema Conferentie Voortgezet Onderwijs 2010  
 Wanneer 7 oktober 2010  
 Waar Regardz Eenhoorn Amersfoort  
 Organisatie APS/PPSI  
 Meer info [www.ppsi.nl](http://www.ppsi.nl)

Thema 5e Nationaal Congres Nieuwe Koers Passend Onderwijs  
 Wanneer 20, 21 en 22 april 2010  
 Waar Sofitel Cocagne Eindhoven  
 Kosten 1 dag € 749, 2 dagen € 1.399 en drie dagen € 1.999  
 Meer info [www.passendonderwijscongres.nl](http://www.passendonderwijscongres.nl)

Thema Onderwijsresearchdagen  
 Wanneer 23 t/m 25 juni 2010  
 Waar Universiteit Twente  
 Organisatie VOR  
 Meer info [www.vorsite.nl](http://www.vorsite.nl)

Thema ESHA Conferentie  
 Wanneer 4 t/m 6 november 2010  
 Waar Cyprus  
 Organisatie AVS  
 Meer info [www.avs.nl](http://www.avs.nl)

Thema 5e Landelijke Conferentie Brede School  
 Wanneer 27 en 28 april 2010  
 Waar Span! Bussum  
 Organisatie SBO  
 Meer info [www.sbo.nl](http://www.sbo.nl)

Thema 2nd Paris International Conference on Education, Economy & Society  
 Wanneer 21 t/m 24 juli 2010  
 Waar Hotel Concorde La Fayette, Parijs Frankrijk  
 Meer info [www.education-conferences.org](http://www.education-conferences.org)

Thema 14e Nationaal Onderwijs Congres  
 Wanneer 24 en 25 november 2010  
 Waar Sofitel Cocagne Eindhoven  
 Organisatie Nationaal Onderwijs Congres  
 Meer info [www.nationaalonderwijscongres.nl](http://www.nationaalonderwijscongres.nl)

Thema AERA Annual Meeting  
 Wanneer 30 april t/m 4 mei 2010  
 Waar Denver Colorado USA  
 Organisatie American Educational Research Association  
 Meer info [www.aera.net](http://www.aera.net)

Thema ECER 2010 Education and Cultural Change  
 Wanneer 23 t/m 27 augustus 2010  
 Waar Helsinki Finland  
 Organisatie EERA  
 Meer info [www.eera-ecer.de/ecer/ecer2010/](http://www.eera-ecer.de/ecer/ecer2010/)

Thema AESA Annual Conference  
 Wanneer 1 t/m 4 december 2010  
 Waar Savannah Trade and Convention Center, Savannah GA USA  
 Organisatie Association of Educational Service Agencies (AESA)  
 Meer info [www.aesa.us](http://www.aesa.us)  
 informatie in Nederland: [Ruud.Gorter@INHolland.nl](mailto:Ruud.Gorter@INHolland.nl)

Thema De Regionale Onderbouw dag 2010  
 Wanneer 26 mei 2010  
 Waar De Holthurnsche Hof Berg en Dal  
 Organisatie Marant  
 Meer info [www.marant.nl](http://www.marant.nl)

Thema 20th EECERA Conference  
 Wanneer 6 t/m 8 september 2010  
 Waar University of Birmingham, UK  
 Organisatie European Early Childhood Education Research Association (EECERA) ism Centre for Research in Early Childhood (CREC)  
 Meer info [www.eecera2010.org](http://www.eecera2010.org)

Thema Nationaal Conferentie Puberbrein Speciaal voor het Onderwijs  
 Wanneer 1 en 2 juni 2010  
 Waar NBC Nieuwegein  
 Organisatie SBO  
 Meer info [www.sbo.nl](http://www.sbo.nl)

## Uitslag puzzel nummer 6-2009

In nummer 6 van 2009 stond een puzzel: wie raadt uit welke jaargangen negen fragmenten afkomstig zijn? De uitkomst is als volgt:

Fragment 1	Jaargang 1
Fragment 2	Jaargang 25
Fragment 3	Jaargang 1
Fragment 4	Jaargang 11
Fragment 5	Jaargang 11
Fragment 6	Jaargang 25
Fragment 7	Jaargang 11
Fragment 8	Jaargang 25
Fragment 9	Jaargang 1

Er waren helaas geen juiste inzendingen.



## Thema: opbrengstgericht werken

<http://www.minocw.nl/actueel/nieuwsbrief/artikel/763/Opbrengstgericht-werken.html>

Op de site van het Ministerie van OCW wordt in de nieuwsbrief van mei 2009 verwezen naar een aantal te downloaden documenten die aan de basis liggen van de aandacht voor opbrengstgericht werken:

- Onderwijsverslag 2007-2008
- Beleidsreactie Onderwijsverslag 2007-2008 (12 mei 2009)
- Brief aan de Tweede Kamer met beleidsreactie opbrengstgericht werken in het po, so en vo (12 mei 2009)
- Advies Onderwijsraad 'Partners in onderwijsopbrengst'
- Rapport Inspectie van het Onderwijs 'De sterke basisschool'
- Rapport SCO-Kohnstamm Instituut 'Opbrengstgericht werken' (website SCO-Kohnstamm Instituut)



<http://www.ens.nl/ens.net?id=809>

De site van een adviesbureau voor de publieke sector, dat zich ook bezig houdt met opbrengst gericht werken. Hier staat ook de aankondiging van een boekje met schoolportretten van 9 scholen, waar hun manier van opbrengstgericht werken wordt beschreven.



<http://schoolaanzet.nl/opbrengstgerichtwerken/conferentiesogw>

In samenwerking met bureau PKI Van de PO-raad organiseren onderwijsadviesbureaus regionale conferenties voor leraren, intern begeleiders en schoolleiders uit het primair onderwijs, geïnteresseerde bestuurders, algemeen directeuren en adviseurs.

Het idee achter deze conferenties is dat leerprestaties van leerlingen stijgen door opbrengstgericht werken en dat meetgestuurd ('data driven') onderwijs ook de effectiviteit van het onderwijs verbetert.



<http://www.edventure.nu/EDventure/rubriek5/90/1/get.aspx>

Op de site van EDventure worden Masterclasses voor onderwijsadviseurs aangekondigd, waarin ook het opbrengstgericht werken aan de orde komt.